

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV

PÉCS, 2004



HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 2004

V. évfolyam
1. szám

A kötet (a címek után * megjelöléssel) tartalmazza
a XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
(Győr, 2003. április 14–16.)
1. szekciójának előadásait is
(*A magyar mint idegen nyelv határon innen, határon túl*)

Hungarológiai Évkönyv 5 (2004)

A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek kiadványsorozata

Az 5. szám támogatói

a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete
a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara
(Kiadói Bizottság, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Nyelvtudományi Tanszék)

Szerkesztőbizottság

Lengyel Zsolt (Veszprémi Egyetem / Pécsi Tudományegyetem)
Maticsák Sándor (Debreceni Nyári Egyetem)
Nádor Orsolya (Károli Gáspár Református Egyetem / Balassi Bálint Intézet)
Szépe György (Pécsi Tudományegyetem)
Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)
Szőnyi György Endre (Szegedi Tudományegyetem)
Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)
Tverdota György (MTA Irodalomtudományi Intézet)
Ujváry Gábor (Balassi Bálint Intézet)

Szerkesztők

Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

A szerkesztőség címe:

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Tanszék
Hungarológiai Szeminárium
H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Tel. / fax: (36-72) 503-600/4335
E-mail: szucs@btk.pte.hu

ISSN 1585-9673

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2004

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2004

A mű szerzői jogilag védett. Minden jog, így különösen a sokszorosítás, terjesztés és fordítás joga fenntartva. A mű a kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül részeiben sem reprodukálható, elektronikus rendszerek felhasználásával nem dolgozható fel, azokban nem tárolható, azokkal nem sokszorosítható és nem terjeszthető.

TARTALOM

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS

ANDRIĆ EDIT

A magyar mint idegen nyelv tanításának nehézségei* 11

ARADI ANDRÁS

Szórend és jelentés. Az *is* és *sem* kötőszók kérdéséhez* 17

CSONKA CSILLA – JÓNÁS FRIGYES

Tanterv-didaktikai szempontok a magyar mint idegen nyelv oktatásában* 24

DÁVID MÁRIA

A poznañi magyar szak első 10 éve* 36

DIÓSZEGI RITA

A német nyelv többközpontú szemléletének jelentősége
a magyar mint idegen nyelv oktatásában 44

DÓLA MÓNICA

Az igekötős igék tanítása (Tanulságok és javaslatok) 60

DÖMÖTÖR ADRIENNE

Az egyiknek evidens, a másiknak nem (A magyarnyelv-tanulás kezdő
szintjének néhány hátrányos helyzetű nyelvtani anyagáról)* 80

HEGEDŰS RITA

A funkcionális grammatikák felette szükséges voltáról* 86

HÉGER ÁGNES

A névelő használatának problémái a magyar mint idegen nyelv
oktatásában 92

HORVÁTH JUDIT

Megjegyzések a hallás utáni megértés módszertanához* 106

KÁRPÁTI TÜNDE

Groó Vilmos és Madzsar János nyelvkönyvei a többnyelvű
Magyarországon* 115

MARKÓ ALEXANDRA

A magyar nyelv szupraszegmentális jellemzőinek tanítása
– problémák és lehetőségek* 125

PELCZ KATALIN

Az olvasási készség fejlesztése – a szöveg oldaláról* 137

PETER SHERWOOD

On not Squaring the Circle: Some Diagrammatic Representations
in the Teaching of Hungarian as a Foreign Language 145

SZENDE TAMÁS

A magyar grammatika tanítása francia környezetben* 154

SZÜCS TIBOR

A közel-távol szembenállás jelentősége a magyar nyelv rendszerében* ... 163

II. MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET**CZ. FARKAS MÁRIA**

A néprajz mint magyarságképünk alakítója egy folyóirat tükrében 177

STURCZ ZOLTÁN

Egy tantárgytörténeti epizód a magyar nyelvhelyesség
és stílus oktatásából 190

III. NYELV – KULTÚRA – NYELVI KULTÚRA**HATOSS ANIKÓ**

A magyar nyelv és kultúra Ausztráliában. Felmérés a queenslandi
nyelvközösség nyelvmegtartásáról* 201

MARÓTI ORSOLYA

Direkt kérdés – direkt válasz? (A kérdés és visszautasítás beszédaktusának
egy lehetséges vizsgálati módja) 216

NÁDOR ORSOLYA

Nyelvi tervezés a magyarnyelv-oktatás új évszázadában
(különös tekintettel a Kárpát-medence nyelvpolitikai viszonyaira)* 222

SZENDE VIRÁG

Összehasonlító vizsgálatok kétnyelvűek körében* 228

SZILI KATALIN

Miért zöldebb a szomszéd rétje? (Leech udvariassági elveinek
megnyilvánulása a magyar nyelvben) 244

IV. TANANYAGOK**DURST PÉTER**

Az olvasott szöveg értésének feladatai: céljuk és összeállításuk
problematikája a magyart idegen nyelvként tanító tananyagokban 253

V. RECENZÍÓK**DÓLA MÓNICA**

Durst Péter: Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek.

ELSŐ LÉPÉS: Jó napot kívánok! 263

HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT

Kalapis Rókus: Horvátországi magyar művelődési egyesületek.

Mađarska kulturna društva u Hrvatskoj 268

KÖVÉRNÉ NAGYHÁZI BERNADETTE

Aradi András – Erdős József – Sturcz Zoltán:

Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv 272

MARÓTI ORSÓLYA

Verdes Sándor: Miért nem beszélünk úgy, ahogy ők?

Társalgási könyv a hétköznapi beszédhez 280

VÖLGYINÉ RAKITA ILDIKÓ

Carol H. Rounds – Erika Sólyom: Colloquial Hungarian.

The Complete Course for Beginners 284

Az 5. szám szerzői **291**

Útmutató **293**

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS

A magyar mint idegen nyelv tanításának nehézségei*

1995 óta tanítom a magyart idegen nyelvként. Előbb csak mint fakultatív, választható tárgyat az újvidéki Bölcsészettudományi Karon, majd 1999 óta a belgrádi Filológiai Kar Hungarológiai Tanszékén, valamint egy újvidéki nyelviskolában. Annak ellenére, hogy ugyanazon tárgyat tanítom, mindhárom helyen más gondok, nehézségek merülnek fel.

Belgrádi hallgatóim számára például teljesen idegen a magyar, nincs sok alkalomuk magyar műsorokat nézni, magyar sajtót olvasni, az előbeszédről nem is szólva. Filológusként tisztában vannak a nyelvtani fogalmakkal, s nem gond megmagyarázni nekik az egyes jelenségeket a magyarban.

Újvidéken már más a helyzet: itt még mindig többnemzetiségű közösségről szólhatunk, s bár a nemzetiségi arányok jócskán megbomlottak az utóbbi évtizedben, még mindig lépten-nyomon magyarul beszélő emberekre lehet bukkanni, kísérhetők az újvidéki rádió és televízió magyar műsorai, az egyetlen magyar napilapon (a *Magyar Szón*) kívül még számos hetilap jelenik meg magyarul. Itt már tehát nem beszélhetünk olyan mértékben idegen nyelvről, mint Belgrádban, inkább környezeti, vagy kisebbségi nyelv a magyar Újvidéken / Vajdaságban. A Bölcsészeti Karon a hallgatóim szintén rendelkeznek általános nyelvészeti alapismeretekkel (legalábbis elvárjuk tőlük ezt), kezdetben meg is van a hajlandóság a nyelv tanulása iránt, mivel a magyar annyira más, mint a szerb (ezért egy kicsit különösnek számít), ugyanakkor egy szomszédos ország nyelve, amelyet bármikor gyakorolhatnak, sőt nemcsak a határon túl, hanem azon belül is. Idővel azonban – mivel túl sok az alapstúdiumokon vállalt kötelezettségük, s a magyar nyelv elsajátítását nehezebbnek találják, mint ahogy azt előzőleg elképzelték – nagy részük lemarad, eláll az órák látogatásától. Kevesen maradnak, akik befejezik a kurzust, és ők sem érik el a magas szintű nyelvtudást. Nem érnek el a nyelvi automatizmus szintjéig, de ezt talán nem is lehet elvárni egy négyszemeszteres kurzus után.

A hallgatók harmadik csoportjának – azoknak, akiket a nyelviskolában tanítok – már volt, vagy még van is valamilyen köze a magyar nyelvhez. Rendszerint a szülők egyike magyar, de nem tanították meg őket gyermekkorukban magyarul beszélni. Most tudatában vannak annak, hogy – mivel valamikor a nagyszülők beszélgetéséből valamennyi (legalább a magyar hangok ejtéséből) rájuk ragadt – kevesebb erőfeszítéssel elsajátíthatják a magyar nyelvet, amit mostani munkájukban jól tudnának hasznosítani. Bátran mondhatjuk, hogy itt a legkifejezettebb a motiváltság: ők

eldöntötték magukban, hogy megtanulnak magyarul, fizetniük is kell a kurzusért, s az eredmény is szinte összehasonlíthatatlan a másik két csoport teljesítményével. Itt azonban egy másik nehézség mutatkozik: a saját anyanyelvükkel kapcsolatos nyelvtani-nyelvészeti alapismeretek hiánya. Ők ugyanis orvosok, fogorvosok, jogászok, matematikusok, közgazdászok. Valamikor régen az általános iskolában kisebb-nagyobb sikerrel tanultak szerb nyelvtant, de azt is igyekeztek minél előbb elfelejteni, mert fölöslegesnek tartották. Nekik a legnehezebb megtanítani az alany, állítmány, tárgy fogalmát – különösen pedig a határozott és a határozatlan tárgynak a szerbben nem létező különbségét.

Ezúttal néhány olyan nyelvtani jelenségre szeretnék kitérni, amelyek fokozott gondot jelentenek hallgatóim számára a magyar elsajátításakor. A problémák a nyelvi rendszer minden szintjén jelentkeznek: a hangtan, az alaktan és a mondattan szintjén egyaránt.

Ami a hangtant illeti, nyilván főként az olyan hangok ejtésében adódnak nehézségek, amelyek a szerbben nem léteznek. Érdekes módon azonban nem annyira az /*ö*/ és /*ü*/ okoz nehézséget, hanem az /*a*/ és az /*é*/. Ennek talán az az oka, hogy az előbbieket írásmódjában eleve nagyobb az eltérés, ezért megkülönböztetett figyelmet tulajdonítanak ezeknek, s valóságos, külön hangoknak fogadják el őket. Nem így az utóbbi két magánhangzót. A magyar /*a*/ ugyanis zártabb a szerb /*a*/-nál, amely inkább a magyar /*á*/-nak felel meg, bár valamivel zártabb annál, ezért ők a magyar /*a*/-t rendszerint /*o*/-nak hallják és ejtik is. Az /*e*/ hangot középzárt /*ë*/-nek ejtik (a vajdasági magyar köznyelvben egyébként elterjedt jelenség a középzárt /*ë*/ használata), mert ez megközelítőleg megfelel a szerb /*e*/ hangnak, bár az mégis zártabb. Az /*é*/ hangot ezért /*í*/-nek hallják és mondják. Mindvégig problémát okoz a hangrendi illeszkedés is.

Kisebb-nagyobb nehézségekkel jár a viszonyragok elsajátítása. Itt inkább az árnyaltabb funkciók tévesztik meg a tanulókat (hogy például miért kap külső helyviszonyragot a belső helymegjelölés a *megyek a postára* szerkezetben, illetve egyes magyar helynevek esetében).

Ennél nagyobb gond van a névutókkal – már mondatbeli helyük miatt is. Ezek ugyanis megfelelnek a szerb prepozícióknak, s ezért gyakran a névszó elé helyezik őket a tanulók. Másrészt pedig irányhármasságuk és személyragozásuk is problémát jelent. A szerbben ugyanis az *asztal alá* – *asztal alatt* – *asztal alól* viszonyokat egyféleképpen fejezzük ki: *ispod stola*. Ezért mindig hangsúlyozni kell a tanulóknak, hogy az ige jelentését vizsgálják meg: mozgást, mozgatót fejeznek-e ki, vagy pedig mozdulatlanságot, helyben végzett cselekvést, s ennek alapján válasszák meg a névutót.

A következő – sokkal kisebb – probléma az igeikötők használata. A szabályokat még megtanulják, hogy mikor kell hátravetni őket, de a kötetlen beszélgetés

során sokáig kell gondolkodniuk, hogy helyesen alkalmazzák őket. Azok az igekötők nem okoznak különösebb problémát, amelyek valamilyen térbeli viszonyt is kifejeznek, bár ott is követhetnek el hibát. Nagyobb tévedések az ige befejezettségére utaló (vagy azt is kifejező) prefixumoknál van: pl. miért *el-* (és nem *meg-*) járul az *olvas* vagy a *virágzik*, az *árul*, a *bírál*, a *temet* stb. igékhez, vagy pedig milyen jelentésbeli különbségek vannak a *megvesz* és *elvesz*, az *elalszik* és *megalszik*, az *eljön* és *megjön*, az *elad* és *megad*, az *elázik* és *megázik*, az *elszól* és *megszól* stb. igék között?

Megtörténik, hogy csak sokkal később derülnek ki bizonytalanságok olyan dolgokkal kapcsolatban, amelyekről már azt hisszük, hogy mindenki számára világosak. Amikor ugyanis a tárgyas ragozás használatát tanuljuk, gyorsan elfogadják a szabályszerűségeket, hogy mikor kell a már jól elsajátított határozatlan és az újonnan bevezetett határozott igeragozási rendszert alkalmazni. S amíg leírva látják a szövegekben a példákat, nem is okoz nagy gondot a két rendszer elkülönítése. Amikor a mondatokat személyragokkal vagy határozott / határozatlan tárggyal kell kiegészíteniük, a feladatot gyorsan és pontosan megoldják. A baj akkor kezdődik, amikor kötetlen beszélgetés során, élőszóban akarnak valamit elmondani: ekkor derül csak ki, hogy nincsenek tisztában a határozatlan és határozott tárgy (s egyben más névszóval kifejtett mondatrész határozott) használatával sem. Néhány tanulói kérdés: *Főzöm a kávé*t vagy *Kávé*t főzök? Ha mindkettő helyes, miért határozottabb a kávé az első mondatban? Miért határozott a tárgy a következő mondatban, amikor általánosságban beszélünk róla: *Mi a kávé*t cukorral isszuk. Hasonlóképpen: *A cukrot* zsákban tartjuk és *A zsákban cukrot* tartunk mondat ugyanazt a valósághatéteret fedi. A mélyszerkezetük ugyanaz, s az előbbiben a cukor határozott, az utóbbiban pedig határozatlan. Ebből kiderül, hogy nem is a két igeragozási rendszer okoz gondot, hanem a tárgy határozott / határozatlan voltának megválasztása.

A problémát – az idegen nyelvet tanulók szempontjából – felvető (egyébként nagyon jó és hasznos) tanulmányok és gyakorlati útmutatók¹ nem a határozottság fogalmát részletezik; ezzel ugyanis nem kívánják terhelni a magyarul tanulók figyelmét, s ezért csak a szabályokat sorolják fel példákkal illusztrálva, vagy pedig gyakorló feladatokat kínálnak fel. A lényegyet azonban megkerülik; azok számára, akiknek az anyanyelvében megvan a határozottság kategóriája, ez talán nem is okoz gondot, a szerb anyanyelvűeknek viszont igen. Ahogy egyik matematikus hallgatóm mondja: „a magyar határozottság jelensége nem egyezik meg az én logikám szerinti határozottság képzetével”.

A két nyelv közötti következő nagy eltérés a birtokviszony kifejezésében rejlik. A magyar birtokviszony kifejezésének elsajátítása több okból is problémát je-

¹ Jolanta Jastrzebska: A tárgyas ragozás használata – idegen szemmel. Nyr. 1985: 306-310.

lent a szerb anyanyelvűeknek. Elsősorban a birtokos személyragozás, majd a személyes névmás használata miatt. Az egy birtokra utaló birtokos ragozással nincs különösebb gond. Miután elfogadják azt a számukra eleve érthetetlen tényt, hogy a névszókhoz is rendelhetők személyragok, azokat már aránylag könnyen megtanulják – annál is inkább, mert emlékeztetik őket az igei személyragokra. Némi nehézség csak az egyes szám harmadik személyében ingadozást mutató ragok használatában van (*kertje*, de *teste*; *sünje*, de *bűne* stb.).

A probléma a több birtokra való utalást is tartalmazó ragozásnál kezdődik. Ekor már ismerik a több birtok jelét is, és könnyen felismerik azt a ragtömbben. Az is világos számukra, hogy az utánuk következő ragok a birtokragok, hisz kis eltérésekkel (többes szám harmadik személyében) megegyeznek az egy birtokosra utaló birtokos ragozás toldalékaival. A gond a szótő és a birtokjel közé beékelődő *-a/-e*, illetve *-ja/-je* elem magyarázatában rejlik (*kertjeim*, *bűneim*). A hallgatók rendszeresen felteszik a kérdést, minek tekinthető ez az elem? Leíró nyelvtanaink nem elemzik külön, egyszerűen toldaléktömbnek könyvelik el, bár létezik olyan tudományos felfogás, mely szerint az *-i* többesjel „olykor – úgynevezett infixumként – beékelődik az *-am (jam)/-em (jem)* személyrag hangsorába.”²

A leíró nyelvtan máshol nem tárgyalja az infixum meglétét a magyarban, miért számolnánk vele csak ebben a kivételes esetben? Az újabb – strukturális – nyelvleírások³ már megnyugtató magyarázatot kínálnak: a *-(j)A* elemet a birtoklás jelölőjének, birtokviszonyjelnek tekintik. Ez a megállapítás jó megoldásnak tűnik. Tehát így épülne fel a több birtokra utaló birtokragos szó:

tő + (birtokviszonyjel) + birtoktöbbsesítő jel + egyeztető morféma
ablak + a + i + nk

Ez az egyeztető morféma tulajdonképpen az egy birtokra utaló birtokos személyragokkal egyezik (az egyes és többes szám harmadik személye kivételével, mivel az előzőnél ez az egyeztető elem elmarad, többes számban pedig csak *-k* lesz). Meg kell azonban jegyezni, hogy a birtoklás jelölője el is maradhat, mégpedig a magánhangzókra végződő tövek esetében (*hajóim*, *fáim*, *erdőim* stb.), ilyenkor ugyanis a több birtok jele közvetlenül kapcsolódik a tőhöz, vagy úgy is fogalmazhatunk, hogy csak akkor jelenik meg, ha mássalhangzóra végződik a tő.

Amennyiben személyes névmással fejezzük ki a birtokost, a magyarban nominativust használunk, és semmilyen más toldalék nem kapcsolódik hozzá. Ezt az experienset kötelezően birtokraggal ellátott, szintén nominativusi esetben levő ob-

² MMNYR: 544.

³ Szabolcsi Anna – Laczkó Tibor: A főnévi csoport szerkezete. In: Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan (Szerk.: Kiefer Ferenc). Akadémiai K., Bp. 1992. – vö. Kiefer Ferenc: Alaktan. In: Új magyar nyelvtan (Szerk.: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter). Osiris, Bp. 1998. 203-207.

jektum követi. Mivel a birtokrag egyértelműen utal a birtokos személyére, a személyes névmás rendszerint elmarad a szerkezetből:

<i>A(z én) könyvem</i>	det + (E nom) + O (nom+poss)
<i>Moja knjiga</i>	E (nom+poss) + O nom

A szerbben viszont az experienset birtokos determináns fejezi ki, amely szintén nominativusi esetben áll, és egy nominativusban levő objektum követi, az előbbi nem maradhat el a szerkezetből, viszont elmaradhat az objektum, amennyiben az a szöveg-előzményből ismert vagy egyértelműen azonosítható. Mondhatjuk tehát, hogy a magyarban a birtokszó a szerb birtokossal van korrelációban, mivel a magyarban az objektum, a szerbben viszont az experiens az, amely magán hordja a [+possessiv] jegyet. A hallgatók aránylag könnyen elsajátítják a

<i>Péter könyve</i>	E nom + O (nom+pos)
---------------------	---------------------

féle szerkezetet, de nem így a *-nak/nek* ragos, jelölt birtokost tartalmazó változatot:

<i>Péternek a könyve</i>	E gen + det + O (nom+pos)
<i>Petrova knjiga</i>	E (nom+pos) + O nom

A szerb diákok ugyanis rendszerint szükségtelennek, redundánsnak tekintik a birtokviszony kétszeres jelöltségét, így egy részük egyszerűen kihagyja a genitivusi ragot, mert – mivel ők mindig fordítanak – a *Petrova njegova knjiga* szerkezetet erőltetettnek tartják, s így fölöslegesnek tekintik a rag kitételét, másik részük viszont épp a ragos formát érzi elfogadhatónak, mert ez az elem a jelölt a szerbben is: *Petrova*. De mivel ők is túlzottnak tartják a birtokviszonyt kétszer is jelölni, a birtokrag rendszeresen lemarad a birtokról, s így születik a *Péternek a könyv* hibás szerkezet.

A szerbben a *Petrova* birtokos melléknév, amely főnévből suffixumok segítségével jöhet létre. A suffixum utáni *-a* rag a birtok, illetve az objektum nőnemére és nominativusi esetére utal. Ezen kívül a szerbben a birtokviszonyt genitivus possessivusszal is ki lehet fejezni: *Knjiga Petra...* (O nom + E gen). Ilyenkor a szórend fordított, és a birtokszó nominativusban áll, a birtokos viszont genitivusban.

Nehézséget jelent ugyanazon kategóriák eltérő használata is. Amikor tudatosodik a hallgatókban, hogy a magyar nyelvben éppúgy létezik birtokos névmás, mint a szerbben, nehezen tudják annak használatát az értelmezői és a névszói állítmány szerepkörére korlátozni. Az anyanyelv interferenciája hallgatóimat arra ösztönzi, hogy a személyes névmás helyett birtokos névmást használjanak a magyarban is:

<i>*Ez az enyém könyv.</i>	<i>Ovo je moja knjiga.</i>
----------------------------	----------------------------

Névmás helyett a magyarban birtokjeles névszó is szerepelhet névszói állítmányként:

A könyv a fiúé.

Kié a könyv?

A könyvek a lányokéi.

Knjiga je dečakova.

Čija je knjiga?

Knjige su od devojaka.

A szerbben tehát birtokos melléknév vagy pedig *od* prefixumos genitivus fordul elő megfelelőként. Amíg nem gyakoroljuk be kellőképpen a birtokjel használatát, gyakran jelentkezik a *-nak/-nek* rag a magyarban is: **a könyv a fiúnak*, **a könyvek a lányoknak* – *a fiúnak a könyve*, *a lányoknak a könyve* szerkezet analógiájára.

Ezzel függ össze, hogy a birtokviszonyt is tartalmazó igei vonzatstruktúrák esetében hallgatóim nagyon nehezen szabadulnak a szerb nyelv interferenciájától. Így például a *fáj* ige vonzatstruktúrájára rávetítik a szerb *boleti* ige bővítményszerkezetét, s létrejön az **engem fáj a fej*, vagy jobbik esetben az **engem fáj a fejem* mondat. (Tehát a szerb *boleti* ige egy accusativusban álló birtokost és egy nominativusban levő birtokszót, a magyar *fáj* ige pedig egy dativust és egy nominativusi – birtokragos – birtokszót vonz.)

A legnagyobb problémát talán mégis a szórend okozza. Mindkét érintett nyelv viszonylag szabad szórendűnek számít, mégis mindkettőnek megvannak a sajátosságai. Minden nyelvtanulási szinten érezhető a hallgatók szórenddel kapcsolatos bizonytalansága. Ez viszont eléggé bonyolult kérdéskör, amely külön tárgyalási keretet igényel.

Aradi András

Szórend és jelentés.

Az *is* és *sem* kötőszók kérdéséhez*

1.1. Írásom a haladó szintű magyartanulók oktatásának szempontjából vizsgálja az *is* és *sem* kötőszók egyik sajátos használatát. Azokkal a szerkezetekkel foglalkozik, amelyekben az *is*, illetve a *sem* szerepe az, hogy a mondatot következményként, nyomósítást is kifejezve kapcsolja a szövegbeli előzményhez, ahogy az (1a), (1b) mondatkapcsolatok mutatják:

(1a) Nekimentek a kocsimnak. *Fel is hívtam a biztosítót.*

(1b) Éva megharagudott rám a kiránduláson. *Fel sem hívott azóta.*

1.2. Támaszkodva a szakirodalom és a szótárak korántsem egységes megnevezéseire (némi leegyszerűsítéssel) *nyomósító-fokozó is/sem*-nek fogom nevezni a jelzett nyelvhasználati formában és céllal alkalmazott kötőszópárt, megkülönböztetve ezzel az *is/sem* gyakoribb, *viszonyító-összefoglaló* szerepű, bizonyos ismétlődésre utaló használatától, pl. olyan mondatokban, mint: *Dávid magyar nyelvet is tanul az egyetemen*, vagy: *Ők is finn diákok.* (Az *is* különböző használatainak megnevezésére és elkülönítésére vö. Keszler 2000: 269, 535; ÉKsz. 1972 *is* szócikke; részletes, igen alapos feldolgozásban: SzT. 1993 *is* szócikke.) Az utóbbi példák körébe tartozó mondatokban az *is* valamilyen névszói vagy határozószói elemhez enklitikusan kapcsolódva tölti be viszonyító-összefoglaló szerepét. Természetesen ezt a hozzátoldó kapcsolást igék esetében is használjuk viszonyító értelemben: *János fiatal korában sokat sportolt. Futott is.* A *Futott is* mondattag azonban önállóan, kontextus nélkül kétértelmű, illetve olyan kontextust is teremthetünk hozzá, amelyben az *is* már nem viszonyító, hanem nyomósító szerepű lesz:

(2a) Jánosra jól ráijesztettek a felbukkanó idegenek. *Futott is.*

Vagy a mondat hasonló jelentésű változataként:

(2b) *El is futott.*

1.3. A továbbiakban tehát az (1a), (1b) példákban bemutatott mondatformákkal kívánok elsősorban foglalkozni, vagyis azokkal, amelyekben a mondat igéjéhez kapcsolódik, és az igei szerkezetbe nyomósító szerepben épül be az *is/sem* kötőszó (esetenként azonban elkerülhetetlen lesz a viszonyító szerepben álló *is* szerkezetével való összehasonlítás). A felmerülő főbb kérdések: milyen szintaktikai elrendezés jellemzi az igekötős és az igekötő nélküli igék ilyen szerkezeteit; hogyan viselkednek az igemódosítót (névelőtlen névszói elemet) tartalmazó formák; ehhez

kapcsolódóan: milyen szerepet játszik az ige bővítettsége. Jelentéstani szempontok: a kontextus szerepe az értelmezésben, a kétértelmű mondatok kérdése; az *is/sem*-mel nyomósított mondatok viszonya a pusztán igei cselekvések ismétlődését kifejező mondatokhoz. További tájékozódás céljából utalok arra, hogy az *is* kevésbé tárgyalt nyelvhasználati, jelentéstani kérdéseit érdekes elemzésekben villantják fel Kálmán László rövid írásai (Kálmán–Nádasdy 1999: 220, 248).

2.1. Nézzük először az *is*-t tartalmazó mondatokat. A szerkezet szintaktikai formájának jellemzéseként megállapítható, hogy ige kötő és az ige közé ékelődve ad nyomósító értelmet a szerkezetnek. Ugyanakkor az ilyen szerkezetek jelentése is kontextusfüggő, a környezetükben levő mondatok döntik el, hogy nyomósító-fokozó vagy viszonyító értelműek-e. Nézzük a (3a), (3b) mondatokat! (A kiemelt példákban a dőlttel írt mondatok képviselik a nyomósító típusúakat.)

(3a) Éva ki is takarított, meg főzött is.

(3b) Évát figyelmeztettem a rendetlenségre, *ki is takarított utána*.

Talán érdemes megemlíteni a mondatkapcsolódásokat vizsgálva, hogy a viszonyító *is*-t tartalmazó tagmondat állhat a mondatkapcsolat élén is, ahogy a (3a) példában, igaz, ekkor páros is kötőszót szoktunk használni. Az *is*-sel nyomósított mondat viszont rendszerint követi a megfelelő tartalmi előzményt, az előkészítést végző mondatot, mondategységet.

2.2. Ha az ige nem ige kötője, az *is* kötőszó természetesen az ige után áll mind a nyomósító értelmű, mind az ige-re vonatkoztatott viszonyító tartalmú mondatokban. A (4a) példa ez utóbbit, a viszonyító jelentést képviseli mondatkapcsolatával:

(4a) Éva bevásárolt, és takarított is.

A *Takarított is* mondategységben az *is* más előzménnyel nyomósító szerepet kaphat:

(4b) Éva vendégeket várt estére. *Takarított is egész délután*.

Ha bővítmény tartozik az igehez, a nyomósító értelmű mondatokban az *is* nem mozdítható el az ige mögül: *Takarított is a szobában az új porszívóval*. Ha átszerkesztjük a mondatot és a kötőszót a bővítményhez kapcsoljuk, a bővítményre vonatkoztatott viszonyító-összefoglaló értelmet kap a mondat: *Éva a szobában is takarított, (és az erkélyen is)*.

3.1. Mint láttuk, az ige kötő nélküli ige után állhat *is* kötőszó: (4a), (4b); az ige kötő ige után pedig közvetlenül nem következhet az *is*: **Éva kitakarított is*. Milyen magyarázatot adhatunk a jelenségre? Úgy gondolom, nem egyedi, csak az *is*-re érvényes szabályszerűségről van itt szó. Az ige kötő ige és az *is* ilyen viselkedésének, szerkezeti kapcsolatának van analógiája.

3.2. Ismeretes, hogy a főnévi ige neves szerkezetekben az alaptagként álló, segédigyszerű lexémák (*akar, kell, szeret* stb.) alapesetben nem kerülhetnek az ige kö-

tővel ellátott főnévi igenév mögé (eltekintve bizonyos erősen jelölt, kontrasztív hangsúlyú szerkezetektől). Helyük vagy az *is*-hez hasonlóan az igekötő és az ige között van (*be akar menni, meg kell várni*) vagy az igekötős igenév előtt (*sikerül bemen-ni*). Tehát nem használatos a **bemenni akar, *megvárni kell* szórend (nyomatéktalan mondatokban), de helyes a szerkezet az igekötő nélküli igealakokkal: *menni akar, várni kell*. Hasonlóképpen itt említhetjük azt a jelenséget is, melynek lényege, hogy az igekötős ígét nem követheti névelőtlen tárgyi bővítmény: a **megvett kenyeret, *elküldött üzenetet* hibás formák, de lehetséges kapcsolatok igekötő nélkül: *vett kenyeret, küldött üzenetet*. Úgy tűnhet, igen eltérő grammatikai funkciójú és jelentésű elemeket, szerkezeteket állítottam egy sorba az előzőekben: *is* kötőszó, segédige, névelőtlen névszó. Valójában azonosságot mutat az igekötős vagy igekötő nélküli igékkel, igenevekkel kapcsolatos viselkedésük: közvetlenül erős hangsúlyt hordozó (vagy viszonylag hangsúlyos) igei forma után szoktak állni (általánosabban fogalmazva: kell egy hangsúlyos elem eléjük). Ez egyértelműen teljesül az igekötő nélküli igékkel alkotott viszonyukban: például ‘vásárolt is, ‘vásárolni akar, ‘vásárolt ajándékot. Az igekötős ígék esetében azonban – mint köztudott – az egész igei szerkezet fonetikai hangsúlya az igekötőre esik, az igekötő átveszi, elveszi az ige hangsúlyát. (Viszonylag erőteljes szintaktikai, jelentéstani önállóságát jelzi, hogy rövid válaszokban képviselheti az ígét, sőt az egész mondatot: *Felmentél délután a várba? Fel.*) Mivel az alapige hangsúlya áttevődik a viszonylag önálló igekötőre, így nem teljesülnek a pusztá igével kapcsolatban előbb megfogalmazott feltételek, ezért a szóban forgó lexikai elemek az ígét is képviselő hangsúlyos igekötő utáni helyre törekszenek, mondhatnánk itt „kötnek ki” az igekötővel alkotva egy fonetikai egységet: *be is vásárolt, be akar vásárolni*. A sor harmadik tagja – a névelőtlen névszói bővítmény –, mely a pusztá igével alkotott szerkezetben sem veszítette el relatív hangsúlyát, szükségszerűen másképp viselkedik: hangsúlyos igemódosítóként kerül az ige elé, és komplex jelentést alkotva az igével helyébe lép valamely potenciális igekötőnek, az eredmény: *ajándékot vásárolt*.

4.1. Az igemódosítóknál maradván nézzük most már a névelőtlen névszói igemódosítót tartalmazó szerkezetek *is*-sel bővített változatait. Az igemódosítók önálló, jelentéses volta miatt azonnal gyanús lehet, hogy másképp kell viselkedniük, mint az igekötős igéknek, ha nyomósító értelmet akarunk adni e szerkezeteknek. Ugyanis a tárgyi, határozói szerepben álló igemódosítókhoz hozzátoldott *is* várhatóan összefoglaló-viszonyító jelentésű lesz ebben a szórendi helyzetben. Előző példánkat használva: az *ajándékot is vásárolt* mondategységnek elsődlegesen viszonyító értelmet tulajdoníthatunk. Kiegészítve: *Írt egy szép köszöntőt, és ajándékot is vásárolt*.

4.2. Ha névszói igemódosító tartozik az ígéhez, a fokozó, nyomósító jelentés kifejezésére – az igekötős igékkel ellentétben – az *ige-is-igemódosító* szórendet használja a nyelv:

(5) Eszébe jutott a születésnap. *Vett is ajándékot az ünnepeltnek.*

Ugyanezt a szabályszerűséget mutatja be a (6a) mondatkapcsolat:

(6a) Egy évet töltött Amerikában. Tett is nyelvvizsgát angolból, miután hazajött.

Legyünk azonban óvatosak a „szabályszerűség” szó használatával ez esetben. Bár a *vizsgát tesz*, *fogadalmat tesz* kifejezések, szó szerkezetek tárgyi elemét egyaránt igemódosítónak tekintik a nyelvtanok, az utóbbi kifejezés (*fogadalmat tesz*) másként viselkedik, ahogy a (6b) mondatkapcsolat mutatja:

(6b) Gyorshajtás miatt újra megbüntették. *Fogadalmat is tett*, hogy jobban odafigyel a táblákra ezután.

Az utóbbi mondatban az *is* szabályosan beékelődik az igemódosító és az ige közé, miként az igeikötős igealakok esetében. A kétféle viselkedés magyarázata az lehet, hogy az igével állandósult szerkezetet, frazeológiai egységet alkotó névszói igemódosítók – mivel többé-kevésbé elveszítették önálló, eredeti jelentésüket a kifejezésben – előtérbe helyezik szintaktikai szerepüket, és így az igeikötőknek megfelelően használjuk őket a szerkezetek alakításában. Minél kevésbé érződik a névszó önálló jelentése, annál erőteljesebben érvényesül ez a szabályszerűség. A nyomósított *fogadalmat is tett* kifejezést még el tudom képzelni *tett is fogadalmat* vagy még inkább *tett is egy fogadalmat* formában, de pl. a *bosszút forral* kifejezés csak a *bosszút is forralt* szórendi formában jó (és ilyenkor senkiben sem idéződik fel a viszonyító jelentés: **bosszút is forralt, meg tejet is*). Az előbbi elemzések arra is figyelmeztetnek, hogy a szintaktikai felépítésük alapján egységesen kezelt igemódosítót tartalmazó kifejezések csoportján belül differenciáltabb megkülönböztetésekre is szükség volna.

5.1. A szórendi változatokat, lehetőségeket és az általuk képviselt mondatjelentéseket vizsgálva felvetődik a kérdés: hogyan fejezhető ki az igei cselekvések ismétlődése bővítményeket tartalmazó igei szerkezetek esetén. Másként fogalmazva: miként vonatkoztatható az *is* viszonyító jelentése a bővítménnyel álló igei szerkezetek egészében kifejeződő – a bővítmények jelentését is magában foglaló – komplex cselekvésre. A kérdés azért látszik indokoltnak, mert korábbi példáim főként a bővítmény nélküli igeikre irányították a figyelmet. Márpedig az igehez hozzátoldott vagy az igeikötő után helyezett *is* lefoglalódik a nyomósítás kifejezésére vagy a pusztán igei cselekvés ismétlődésének viszonyított jelölésére. Nézzük ezek után az alábbi példasort, amelyben – mint látható – eltekintünk a nyomósító-fokozó értelmű mondatok elemzésétől:

(7a) Volt egy szabad délelőttöm. Feladtam a csekkeket, és a biztosítót is felhívtam.

(7b) A biztosítót is felhívtam, és az ügyvédemet is.

(7c) Volt egy szabad délelőttöm. Takarítottam a szobában, és újságot is olvastam.

(7d) Újságot is olvastam, meg verseket is.

A példákból az látható, hogy ha a komplex cselekvésre, pl. *a biztosító felhívására* akarjuk vonatkoztatni a viszonyítást, akkor az *is*-t csak a bővítmény után, ill. valamelyik bővítmény után tehetjük. Ellentmondásnak tűnhet, hogy a komplex igei cselekvés ismétlődésére akarunk utalni, de ezt nem tehetjük meg az igéhez toldott *is*-sel. A *Felhívtam a biztosítót* mondat *is*-sel módosítva a szándékolt jelentésben a következő szórendi változatokban jelenhet meg: *A biztosítót is felhívtam; Felhívtam a biztosítót is*.

5.2. Ezekben a mondatokban az *is* a tárgyi mondatrész után téve képes viszonyító értelmet adni a komplex cselekvésnek, ahogy a (7a) példa mutatja (a *csekk feladása/a biztosító felhívása*). Ugyanakkor világos, hogy *A biztosítót is felhívtam* mondat önmagában kétértelmű. Ugyanis a tárgyi bővítmény után álló *is* adhat viszonyító értelmet csupán az előtte álló szónak/szerkezetnek is: ezt példázza a (7b) mondat, amelyben az *is*-nek tulajdonképpen kvantorként értelmezhető funkciója van (vö. É. Kiss 1998: 51). Ugyanez a helyzet, ha igeikötő nélküli igeeknek vannak bővítményei. Az *is*-sel szerkesztett mondat (*Újságot is olvastam*) kontextus nélkül ekkor is kétértelmű lesz: (7c), (7d).

6.1. Mindenesetre bár az *is* mondaton belüli mozgása a magyarban csökkenti a többértelműség lehetőségét/veszélyét, a kétértelműség így is természetes tulajdonsága az *is*-sel szerkesztett mondatok egy jelentős részének, ha kontextus nélkül állnak. A (8) A/ és B/ példásor módot ad az angollal való bizonyos összevetésekre, és az angol anyanyelvűek magyar oktatását érintő tanulságok levonására:

(8) A/ We also washed the car.

- (a) something else was done besides washing the car.
- (b) something else was washed besides the car.
- (c) something else was done to the car besides washing.

(8) B/ A kocsit is lemostuk. A kocsit le is mostuk.

- (a) A kocsit is lemostuk, a virágokat is elültettük.
- (b) A kocsit is lemostuk, meg a garázs ajtaját is.
- (c) A kocsit le is mostuk, meg kicseréltünk benne egy hibás alkatrészt.

Példásorunkban az eredeti angol mondatnak eleve két magyar megfelelője van. A kisbetűvel jelölt angol és magyar mondatok sorrendben egymás megfelelői, illetve megfelelő értelmezései. A (8) B/ magyar mondatpár első tagja (*A kocsit is lemostuk*) a B/ (a), (b) példákban megadott módon kétértelmű. A második mondat (*A kocsit le is mostuk*) a B/ (c) mondatkapcsolatban egyértelmű, de valójában értelmezhető fokozó tartalmú mondatként is a (9) példának megfelelően:

(9) Végig sáros úton vezettünk. *Le is mostuk a kocsit*, miután megérkeztünk.

Bár kevésbé valószínű, az angol mondat értelmezéséből nem zárható ki teljességgel negyedik lehetőségként a *Mi is lemostuk a kocsinkat* jelentés sem. (Az angol mondatok értelmezéséhez felhasznált forrás: Swan 1995: 38-39.)

6.2. Tehát azt mondhatjuk: az angol mondatban szinte abszolút többértelműség van, ha nincs kontextusa, vagyis az *also* mint ún. *focusing adverb* bármelyik mondatrésze ráirányíthatja a figyelmet. A magyarban ezzel szemben csak részleges többértelműségről, inkább két mondatjelentés meglétéről beszélhetünk az *is*-sel alkotott mondatokkal kapcsolatban. Ide kívánczok az a megjegyzés is, hogy a nyomósító-fokozó *is* kötőszó angol megfelelője természetesen nem az *also* (a *too* vagy az *as well*), hanem leginkább az *even*, ha egyáltalán pontosan ki tudjuk fejteni a magyar jelentést erőteljesebb lexikai betoldások nélkül.

7.1. A *sem* kötőszóval foglalkozva már nem térek ki a tagadott mondatrészek, mondategységek kapcsolására használt '*szintén nem*' jelentésű, viszonyító szerepű *sem*-re. Csak a nyomósító *is*-sel párhuzamos funkcióját vizsgálom olyan tagadó mondatokban, amelyek egy állítást követve valamilyen következményt fogalmaznak meg, és a *sem* kötőszótól fokozó (lefokozó) értelmet kapnak. Tekintsük elemzésünkhöz az alábbi mondatort:

(10) Éva megharagudott rám a kiránduláson.

(10) (a) Fel sem hívott azóta. (b) * Telefonált sem azóta.

(11) (a) Nem is hívott fel azóta. (b) Nem is telefonált azóta.

(12) (a) Azóta sem hívott fel. (b) Azóta sem telefonált.

A legfeltűnőbb sajátos jelenség az ilyen mondatok körében, hogy az igekötő nélküli ígés szerkezetekben a *sem* szerepét a *nem is* tagadó szerkezet veszi át: (11b). Tehát noha a *sem* az *is nem* kapcsolatból alakult ki, jelentésében megfelel a *nem is* tagadó formának is: pl. *el sem jött többé*, *nem is jött el többé*.

7.2. Az igekötős ígék esetén az a feltűnő, hogy a tagadó nyomosítás kétféleképpen is megvalósulhat az igei szerkezetben: az igekötő és az ige közé beékelt *sem* kötőszó révén vagy a *nem is* tagadó szerkezettel, amely a fordított szórendű igekötős ige elé kerül; (10a), (11a). Ugyanez a kettősség érvényes a névszói igemódosítóval alkotott szerkezetekre:

(13) (a) Szóba sem áll velem. (b) * Beszél sem velem.

(14) (a) Nem is áll velem szóba. (b) Nem is beszél velem.

Úgy tűnik, ez a kettős lehetőség szinonim változatokat jelent. Nemigen érezhetünk jelentésbeli különbséget a két forma között; fokozati, stilisztikai különbség megléte is kétséges.

7.3. A csillagos formákkal kapcsolatban: természetesnek tarthatjuk, hogy a negatív partikula nem állhat a tagadni szándékolt ige mögött. Ugyanakkor figyelmet érdemel, hogy a *sem* az igekötő nélküli szerkezetbe is beépülhet nyomósító szerepben, de csak a szerkezet egy másik lexikai eleméhez kapcsolódva: (12b). Hozzá kell azon-

ban tenniünk, hogy ez a lehetőség erősen korlátozottnak látszik. De azért lássunk egy további példát és egy kiegészítő magyarázatot: *Három levelemre nem válaszolt. Nem is írok neki ezután*; vagy: *Neki sem írok ezután*. Ez utóbbi tagadó változat azt mutatja, hogy az ilyen esetekben bár kétségtelenül megvalósul a nyomósító-fokozó jelentés, itt valójában a viszonyító jelentést (*másnak sem – neki sem*) értékeljük át a szövegösszefüggés adta lehetőség alapján nyomósító-fokozó értelművé.

8. Megjegyzem, hogy a fentiekben elmondott megállapítások további finomításra (esetleg korrekcióra) szorulnak mind a *sem*, mind a részletesebben tárgyalt *is* kötőszó esetében. Hozzáteszem azt is, hogy a magyar idegen nyelvként való oktatásának szempontjait tekintve a tárgyalt nyelvi szabályszerűségek legalább részleges tisztázása után a gyakorlati munkáról, a nyelvi jelenségek gyakorlatokban megjelenő feldolgozásáról illene beszámolnom. E téren egyelőre csak elképzelésekre, tervezett gyakorlattípusokra tudok utalni. E gyakorlatokban pl. olyan mini-szövegek alkalmazhatók, amelyeknek meghatározott mondatait a szövegösszefüggésnek megfelelően – adott szórendi helyen – ki kell egészíteni az *is/sem* kötőszóval. Elképzelhetők olyan mondatok is, amelyekben az *is/sem* kötőszót tartalmazó mondatok köré kell kontextusokat építeni, figyelembe véve az *is/sem* nyomósító vagy viszonyító jelentését, illetve a mondatok esetleges kétértelműségét.

IRODALOM

- É. KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SIPTÁR Péter (1998): *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó
KÁLMÁN László – NÁDASDY Ádám (1999): *Hárompercesek a nyelvről*. Budapest: Osiris Kiadó
KESZLER Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
SWAN, Michael (1995): *Practical English Usage* (Second Edition). Oxford University Press
ÉKsz. (1972): *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó
SzT. (1993): *Erdélyi magyar szótörténeti tár*. V. kötet. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó / Budapest: Akadémiai Kiadó

Csonka Csilla – Jónás Frigyes

Tanterv-didaktikai szempontok a magyar mint idegen nyelv oktatásában*

Cs. Cs.: Közös, dialógus formájú tanulmányunk kísérlet egy olyan szakmai-tudományos együttműködés eredményének bemutatására, amely egyfelől az általános és az alkalmazott nyelvészet keretében folytatott didaktikai kutatás, másfelől a magyar mint idegen nyelv didaktikájából és tananyagkészítéséből leszűrődő tapasztalatok alapján más-más rálátásból szemléli a tanterv problematikáját.

J. F.: Az idegen nyelv oktatása – így esetünkben a magyaré is – három egymással szoros kapcsolatban álló szakaszból tevődik össze: a tervezésből, a megvalósításból és az oktatás értékeléséből. Ez az időkeret azonban csupán a tervezés egyes általunk fontosnak vélt aspektusait engedi tárgyalni, mégpedig – szándékunk szerint – az idegen nyelvi tantervek eredményei és várható irányvonalai mentén (vö. Kurtán 2001).

Cs. Cs.: A magyar mint idegen nyelv oktatásának tervezése – magán-, felnőtt-, tehát tanfolyami oktatásról lévén szó – egyfelől központoszerű, másfelől kevésbé központosított, sőt szakmai látóköron kívülre eső rejtett, eseti célú oktatás tervezése.

J. F.: E rejtett oktatásban valószínűleg sok értékelhető mozzanat található a további oktatástervezés aspektusaihoz. A szakmai látókörbe való mielőbbi bevonásuk nyelvpolitikai és -stratégiai kérdés, amelynek egyik fontos mozzanata a magyar mint idegen nyelv tanárképzésének alapszaki kapcsolódásában szükséges változtatás, ahol figyelembe kell vennünk a magyar mint idegen nyelv interdiszciplináris összetevőinek idegen nyelv alapszaki értékeit is.

Cs. Cs.: Az intézménypedagógiai rendszer és a tanulásszociológiai viszonyok harmóniájának hiánya (kevés a szakember a tanulói igényhez képest), sőt az EU-csatlakozás nyomán várható magyartanulási igények robbanásszerű megnövekedése

a jelenlegi tanárképzésnek reformokkal egybekötött kiterjesztési igényét vetíti előre. Emellett azonban addig is szükség van arra, hogy oktatástervezési elveinket, sőt korszerű tanterveinket eljuttassuk a didaktikailag is értékelhető publicitásig.

J. F.: Tudomásom szerint azért léteznek centrum-funkcionalizált (intézményi) tantervek. Ezek azonban – tisztelet a kivételnek – nem korszerű tantervkutatáson alapulnak, másfelől az intézményvezetők íróasztalfiókjaiban lapulnak. Fejlesztésükre mindenesetre kevés figyelmet fordít a szakma. Az elmúlt évtizedben mindössze két olyan publikus esetről van tudomásom, amelyek érinthetik az oktatásszervezés problematikáját. Az egyik az „A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései” c. tanulmány (Giay 1997), ahol a szerző az oktatástervezést a tankönyvek sugallta tanári feladatként kezeli, jóllehet a magyar mint idegen nyelv „alaptantervi” alapelveinek megjelölése nélkül. (A továbbiakban a tantervi szempontokat mi is a meglevő tankönyvekben keressük!) A másik tanterv problematikájú esemény a BBI legutóbbi hungarológiai tanácskozása a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatásának összehangolására (vö. BBI, 2003)

Cs. Cs.: Azok az alapelvek, amelyek a magyar mint idegen nyelv „alaptantervének” szempontjait jelentik, egyrészt az idegen nyelvek tanterveinek magyar nyelvi, másrészt a magyar nyelv és kultúra „elidegenítő” specifikálásai. Nyelvpedagógiánkra egyfelől a nyelvelmélet, másfelől a tanuláselmélet gyakorol befolyást. A kutatás és az oktatás is korábban nyelvelmélet-központú volt (pl. Fülei-Szántó Endre strukturalista megközelítése vagy Hegyi Endre vonzatközpontú nyelvoktatás-felfogása stb.). A magyar mint idegen nyelv tanterveit helyettesítő tankönyvek is – főként a kezdő szintűek – jórészt nyelvtanközpontúak voltak (vö. pl. Erdős et al. 1979).

J. F.: A tantervek alapvető szempontjai a „mit” és „hogyan” tanítsunk, vagyis a nyelvi tartalom kiválasztásának, majd a feldolgozás megvalósításának elvei. Ez a két alapvetés határozza meg a további tantervi szempontokat, azaz az oktatási célokat, a haladási menetet és az értékelést is.

Cs. Cs.: Az idegen nyelv oktatásának alapvetően két meghatározó tantervtípusa van: a grammatikai vagy formális tanterv és a fogalmi-funkcionális tanterv típusa. Az elsőt áthatja a grammatika növekvő nyelvtani komplexitása, a másodikat a lexika beszédszándékok szerinti csoportosításban való megjelenítése, azaz a jelentés prioritása. E két típus természetesen keveredve fordul elő a tantervekben és a tananyagokban, sőt további tanterv-altípusokat is generál. A magyar mint idegen nyelv kezdő szintű tankönyvei általában formális hangsúlyú tananyagtervezést mutatnak, míg a haladó szintűek téma-lexika központúak, s a jelentésre építenek. (Így a kez-

dő szintű tankönyvek, pl. Erdős et al. 1986; Erdős – Prileszky 1992; valamint a haladó szintűek, pl. Jónás 1980, 1982; Novotny – Nagy 2002).

J. F.: A tananyagokban tetten érhető, s így a tantervben is a haladási menet (tanmenet) szükségessége, amely az információk strukturált sorrendjét jelenti. A haladási menet – szűk értelmezés szerint – az oktatás során megvalósítandó célok felsorolása. Ezek a célok – függetlenül bármely oktatási módszertől – pl. szavak, szintaktikai struktúrák, beszédhelyzetek, szövegek tartalmi konkretizálásai. Efféle extern normák jellemzik pl. azokat a segédkönyveket, amelyek nyelvtani útmutatók (vö. Hegyi – Mihályi 1964), szöveggyűjtemények (vö.: Bánhidi–Bencsáthné–Mihályi 1969). Meg kell jegyezni, hogy az oktatás extern tervezésének felfogását követik mindazon nyelvi elemzések is, amelyek bár idegen ajkúak oktatásának elősegítésére készültek, didaktikai megoldásokat nem tartalmaznak.

Cs. Cs.: Ezek viszont tartalomközpontú, azaz „Mit tanítsunk?” tantervek, amelyek a nyelvtant, a szókincset és a kiejtést helyezik előtérbe, s kevesebb gondot fordítanak a „Hogyan tanítsuk?” problémáira. A magyar mint idegen nyelv oktatásában a kiejtés szempontjai pl. a magán- és mássalhangzók rövid-hosszú oppozíciói, az élhangsúlyos szavak stb. A nyelvtan tantervi-tartalmi egységei pl. a nominális állítmány, az igevonzat stb. A lexika megjelöli pl. a szavak mennyiségét (a „Színes” pl. 1700 szót tartalmaz), a szavak és kifejezések arányát (a „Színes” 15:1 arányt jelöl meg!). Giay Béla módszertani leírása szerint (i.m. 29) és a mi megállapításainknak megfelelően is a grammatika kezdeti rendező elveit a haladó szintű oktatásban egyre inkább a szókincs veszi át, amelyet a szócsaládok (szómezők), valamint a szóképzés és -összetétel szabályainak működtetése határoz meg.

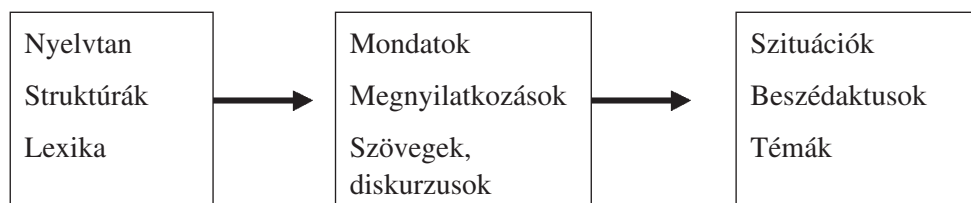
J. F.: A korszerű tantervi és tankönyvírói szemlélet ma már megköveteli a pragmatikai elemek (beszédhelyzetek, beszédműveletek, egyéb interakciók stb.), az interkulturális elemek, az országismereti-hungarológiai „cultural gap”-ek áthidalásának érvényesítését, továbbá az említett kommunikatív készségek célzott tervezését (pl. hallásértés, beszédképesség stb.), valamint a céltaxonómiákhoz rendelhető kognitív és metakognitív, közvetlen és közvetett tanulási stratégiák érvényesítését stb.

Cs. Cs.: Az efféle tanterv-felfogás viszont már – átfogó értelmezésben – didaktikai elemeket is tartalmaz, ezért intern tantervnek nevezhetjük. Ebben a curriculum jellegű oktatástervezésben előtérbe kerül a tanulásorientáltság, amely a megcélzott tanulói képességeket ugyanúgy specifikálja, mint a képességek kialakításához szükséges didaktikai eljárásokat. Az extern tantervek is felmutatnak sillabuszt, azaz oktatási célokat és tartalmakat, de ne gondoljuk, hogy ezáltal az oktatás meg is van ter-

vezve. A nyelvi taxonómia, még ha itt-ott vannak is benne didaktikai utalások, még nem oktatástervezés, csak irányelv-taxonómia. Ahhoz, hogy valódi oktatástervezésről beszélhessünk, a tantervekben el kell jutnunk a fent jelzett intern normáig.

J. F.: Az intern normákat követve tudnunk kell azt is, hogy a haladást (tananyag-elrendezést) mely kritériumok alapján kell megvalósítanunk. A fő kérdés: Hogyan lehet az oktatás folyamatában a kommunikatív és grammatikai célokat összehangolni. A magyar mint idegen nyelv – főként haladó szintű – tananyagainak gyakori jellemzője, hogy a nyelvtani gyakorlás, amely a kiinduló szöveg kommunikatív nyelvi megvalósítását segítené, nem igazán kapcsolódik össze a lexikával, pedig ahhoz, hogy nyelvismeretté váljék, szükséges a szöveghez való visszacsatolás is. A visszacsatolás hiánya a nyelvtani, de akár a lexikai gyakorlást is öncélúvá teszi.

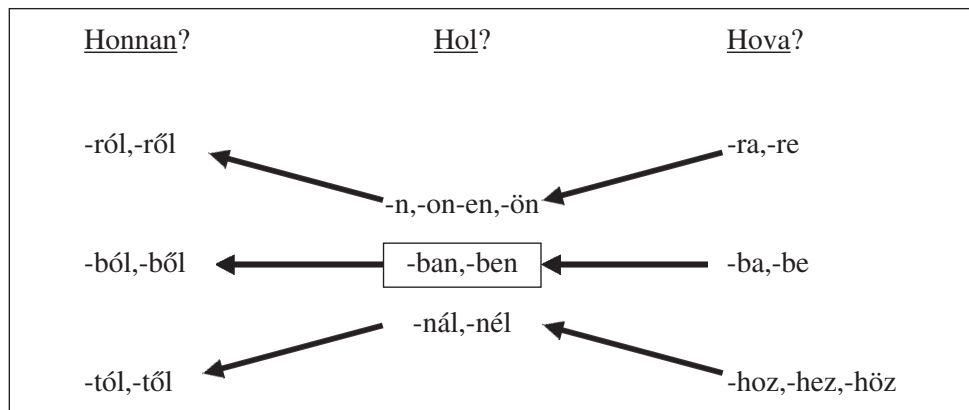
Cs. Cs.: A célnyelv grammatikai rendszerének tudása nem azonos a kommunikatív (kvázi-kommunikatív) kompetenciával. Ugyanakkor: a grammatikai menettű tantervek is képviselhetnek kommunikatív célokat. Ez a problematika viszont már a tanterv elrendezésének módját, esetünkben a linearitást érinti. A grammatikai előrehaladás és a kommunikatív célok sematikus ábrázolásában a következő lineáris összefüggések tárulkoznak fel:



J. F.: E séma szerint, ha a haladási menetben a nyelvtani komplexitást vesszük figyelembe, a linearitás a grammatikai vezérelvet érvényesíti, s a lexika nem más, mint a grammatika köré csoportosított szövegszintétikum. Úgy tűnik, hogy e rendező elvek teremtik meg a tematikus és szituatív tantervek alcsoportját, amelyek a legtűrhetőbben szolgálják a növekvő nyelvtani komplexitás tartalom-elrendezését a fokozatosság, a gyakoriság és a hasznosság megjelenítésében.

Cs. Cs.: A magyar mint idegen nyelv oktatásában ilyen törekvések észrevehetőek már a Színes magyar nyelvkönyvben, ahol a rajzzal, betűvel és színnel operáló könyv a „szituatív grammatikai rendszer” érvényesítésével kísérel meg feloldani a grammatikai haladás és az „autentikus” kommunikáció ellentétét (i.m., A szerzők előszava, 4). A könyv piktolingvális ábrázolásával voltaképpen támogatja a tanulói köztes nyelv egyik fontos aspektusát: a forrás- és célnyelvi különbségek „ön-

kontrasztív” megvonni tudását. Az ún. mikroszituáció képi grammatikai tagolása „a tanuló számára magyar nyelvi szempontból tagolatlan, tehát szemantikailag is még homályos valóság részlet helyett a kép megadja a szükséges információkat, és kiváltja a nyelvi tevékenységet” (nem szó szerint idézve: i.m. 4). Az idézett mozzanat közismert példával is alátámasztható, pl. a helyhatározói irányhármasság (superessivus, inessivus, adessivus stb.) végződéseinek illusztrálásával.



(Jónás 1992: 272)

J. F.: Talán épp a „Színes” efféle – elismerendő – eljárásainak félreértelmezése serkentette az utóbbi évtized nyelvkönyveinek „piktokommunikatív” túlzásait. Sok esetben szerepel kép nyelvi funkció nélkül. Túlzásba vitt illusztrációikkal ezek a könyvek a tanulás intellektuális elemeinek rendjét is megzavarhatják. Pl. az ételrendelés dialógusában az ételkínálat csaknem egész könyvlapot betöltő illusztrációi inkább hatnak a reklám, semmint a dialógus megértését elősegítő techné erejével (vö. Hlavacska et al. 1991: 68).

Cs. Cs.: Mindez azonban mégis a nemes erőfeszítés szándékát tükrözi annak megoldására, hogy a nyelvtani vezérelv alapján minél tökéletesebben teljesülhessenek a kommunikatív célok. Ezzel együtt be kell ismernünk, hogy a tananyagokban is tükröződő efféle oktatástervezés nem tudja biztosítani a forma és a jelentés természetes egyesítését. Ez a szempont még markánsabban veti fel a nyelvoktatásban a „szintetikus” és az „autentikus” fogalmának viszonyát. Engedj meg egy – a Te nyelvkönyvedből hozott – negatív példát: „*A hangosbmondó megszólal: Figyelem, figyelem! A negyedik vágányra érkezik a bécsi gyorsvonat. A vágány mellett tessék vigyázni!*” (Jónás 1992: 105). Ezen ismert nyelvtani elemekre építő, mondhatni „panel”-szöveget helyettesítő szintetikus szöveg nem teljesíti kommunikatív funk-

cióját, mert a panel-jelleg autentikus nyelvi formákat kíván, tehát: Gyorsvonal érkezik *Bécs felől* a negyedik vágányra. A vágány mellett *fokozott figyelmet kérünk!* De hát hogyan érvényesíthető akkor itt a nyelvtani fokozatosság elve a haladási menetben? Ezért születnek csaknem minden tankönyvben suta szerzői mondatok, természetellenes tankönyvi szituációs beszélgetések.

J. F.: Talán nem véletlen, hogy egy közelmúltbéli magyar mint idegen nyelvi konferencián előadás hangzott el a természetes és mesterséges nyelvek viszonyáról (vö. Geccső 2002). Úgy gondolom, hogy az oktatás megtervezésében egy természetes nyelvet mesterséges nyelvvé kell változtatnunk (azaz minden elemében meg kell terveznünk; a mesterséges nyelveket újabban tervezett nyelveknek is nevezik!) ahhoz, hogy a tanulás folyamatába helyezhessük, amelynek végső célja egy többé-kevésbé természetes nyelvismeret. Voltaképpen minden tankönyv természetellenes, mert csupán egy természetes nyelvismeret felé vezető tervezés. Tudatosítanunk kell a tanároknak és a tanulóknak egyaránt, hogy a tankönyv, bár fontos eszköz a tanuláshoz, de nem minden, csak mesterséges nyelvi fogódzónak valamely elképzelés szerint rendezett inventárium.

Cs. Cs.: A 70-es évektől elterjedt funkcionális tantervek az „autentikus” elsőbbségében érdekeltek, amelynek fontos aspektusa: a nyelv bizonyos célok kifejező eszköze, amelyeket elsősorban beszédaktuson alapuló katalógusok (beszédszándékok) alapján lehet rendezni az oktatás tervezésében. E tanterv kialakítása két lépésben zajlott: Első lépésben fogalmi vagy konceptuális tanterveket készítettek, s csak a második lépésben körvonalaztak kommunikatív-funkcionális (vagyis a nyelvi intenciók szerint interpretált) tanterveket. A funkcionális tanterveket a grammatikai rendszer kifejtett tárgyalásától független funkciók szerinti haladás jellemzi. Wilkins „Notional Syllabusses” c. művében (1976) lényegesen hozzájárult a fogalmi tanterv kimunkálásához.

J. F.: Tudomásom szerint ő különbséget tesz „szemantikai-grammatikai” és „kommunikatív-funkcionális” kategóriák között. A szemantikai-grammatikai kategóriák Wilkins nyomán szerkesztett modellje:

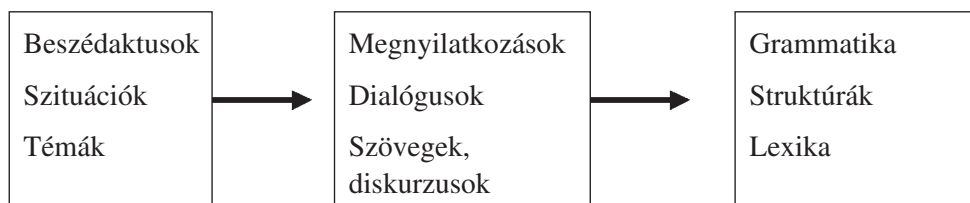
<i>Kategória</i>	<i>Alkategória</i>	<i>Nyelvi példák</i>
Idő	időpont időtartam frekvencia szekvencia	három órákor, tegnap három évig, tegnap óta gyakran, ritkán azelőtt, hogy
Mennyiség	egyes szám, többes szám számok minősítők	egy ember, két ember három és fél sok, a legtöbb
Keretek	dimenziók hely mozgás	3 m hosszú, széles Budapesten lakom vminek a mentén, nyomán
Szubsztancia	A szituációk vagy témák releváns szemantikai-fogalmi kategóriákat képeznek	
Eset	ágens részeshatározó eszközhatározó eredményhatározó	A fiú ajándékot ad a barátnőjének. A barátnőjének ad ajándékot a fiú. Vonattal utazom. Képet festek.
Deixis	személy idő hely anafora	én, te, ön most itt, ott, mindenütt tetszik neki

Az ábrán látható, hogy a tervezett fogalomkör a nyelvi formákra a funkciókból kiindulva utal, s a kommunikatív célt autentikus nyelvi kifejezési formákban teljesíti a tanulás első pillanatától kezdve.

Cs. Cs.: A magyar mint idegen nyelv látókörében – tudomásom szerint – ilyen tanterv nem létezik. A funkcionális és kontrasztív nyelvvizsgálatokban azonban tetten érhetők efféle feldolgozások. Így Pátrovics Péter „A német nyelv alapjai” című, újdonságnak számító könyve is ilyen szempontok szerint készült, hiszen a német nyelv nyelvtani rendszerét pl. a nyelvtani nem, a névelő, a főnév, az életkor, a dátum és az időpont kifejezése stb. rendező elv alapján tekinti át (Pátrovics 2003).

J. F.: Létezik azonban – mindenekelőtt a tanfolyam-specifikus oktatási-tanulási célok és tartalmak tantervi rendező elvének érvényesítésére – egy második lépésben megfogalmazódó kommunikatív-funkcionális megközelítésű tanterv, amely voltaképp az Európa Tanács „Modern Language Project”-je (vö. Van Ek 1976; Van Ek – Alexander, L. G. 1980; Van Ek – Triny, J. L. M 1984). Ez a „tanterv” tanfolyami célfunkciók szerinti elemek extern alapú katalógusa egymásra épülő kurzusrendszerben. Az alapkursus (turista szint) elsősorban a mindennapi kommunikációra való szóbeli (kisebb mértékben írás- és olvasásbeli képességet célozza, pl. szobafoglalás, utcai táblák (vö. még Baldegger–Müller–Schneider 1981).

Cs. Cs.: A „Küszöbszint” típusú tanterv tervezésének kritériumai meghatározók lehetnek a célnyelvi környezetű magyar mint idegen nyelv oktatásában is, hiszen az instrumentális motiváltságú (pl. megélhetési célú) nyelvtanulás igényeit gyorsabban kielégítheti, így a kommunikációs helyzetekben (környezet, témák) gyorsabban eligazít a nyelvi készségeket jobban fejleszti (pl. szövegtipikus megjelenítéssel), a nyelvi cselekvéseket (kérés, ígéret, utasítás) emberközelbe hozza, és mintegy előtérbe helyezi a jelentésközpontúságot. Ezekhez képest a szintaktikai struktúrák, szókincs, kompetencia-fok másodlagos.



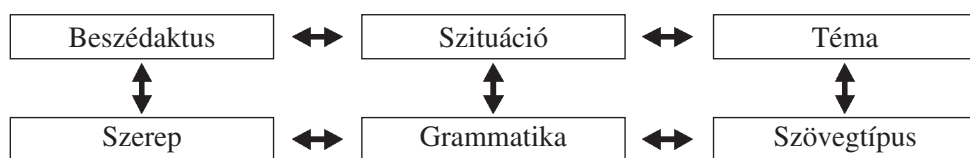
E szerint az ábra szerint egy beszédaktust különböző szituációkban lehet alkalmazni különféle nyelvi eszközökkel.

J. F.: A BME-központ által kiadott Küszöbszint ezen elveket tükrözi (Aradi–Erdős–Sturcz 2000). A Küszöbszint a „Threshold Level” mintájára, ugyanakkor az idegen ajkúak magyartanulási szükségletelemzésére építő európai tanterv, amely bizonyos aspektusaiban is hasonlít a multidimenzionális modell felfogására is (Stern 1992), hiszen egyfelől a nyelvi funkciók mellett tartalmazza a nyelvi formák rendszerét is, másfelől arra is kitér, hogy a tanulónak mit kell tennie a sikeres kommunikáció érdekében, „hogy a tanuló a nyelv segítségével meg tudja tenni mindazt, amit meg kell tennie, vagy meg akar tenni” (i.m. 32). Az extern előírások nem hagyják figyelmen kívül az intern szempontokat sem.

Cs. Cs.: Ismeretes azonban, hogy a szituáció-specifikus és morfoszintaktikai kategóriák nem azonosak. Egy funkcionális elvű haladási menet a nyelvtani haladás

rendszerét felborítja, ezért az ilyen nyelvtanuló a tanult beszédhelyzetekben tud, a váratlan beszédhelyzetekben azonban nem képes kommunikálni. Pl. a gyógyszerész a gyógyszerértárban ilyen tanulás után kiválóan kommunikál a német turistával, de nem tudja elmondani az utazni kívánó turistának, hogy mi módon juthat buszjegyre.

J. F.: Nem világosak a funkciók hierarchiájának alapelvei sem. E felfogásban sem a hasznosság (tudjon vásárolni, jegyet váltani), sem a tanulási nehézség (melyik egyszerűbb, a bocsánatkérés vagy az udvariassági fordulat?) nem igazán operacionalizálhatók. E kérdés megoldására alakítható ki a funkcionális tantervnek egy ún. párhuzamos modellje:



A funkciószisztematika belső haladási koherenciája itt sem tud érvényesülni, de azért tantervi szempontból kétféle használható válasz is született. Egyrészt: nyelvi cselekvések összekötése szituációkkal, témákkal, szakmával, országismerettel, grammatikával (vö. Deutsch Aktiv Neu. Neuer et. al. 1986), másrészt: a témák összekötése beszédszándékokkal, nyelvtani struktúrákkal és szókinccsel (vö. Themen, Eisfeld, K.-H. et. al. 1987).

Cs. Cs.: Mintha e párhuzamos modell tantervi elemeit vélném felfedezni a Stílusművelés c. haladó tankönyvben (Jónás 1980, 1982; ismertette Éder 1983), ahol a természetes szövegből való kiindulás lexikai, grammatikai gyakorlás által bővítette és erősítette meg a fogalomtárat, amelynek nyomán nyelvi visszacsatolás által tudta a kiinduló szöveg témáját az elmélyült igényű kommunikativitás irányába mozdítani.

J. F.: A célnyelvi környezetű magyar mint idegen nyelvi tanulás haladó szintű tananyagai valóban nem interpretálhatók egydimenziós, főként pl. formális-lineáris felfogásban. Az autentikus szövegkiindulásnak a feldolgozás után ugyancsak autentikus kommunikatív nyelvismeretté kell fejlődnie. E fejlődést a szövegkapcsolatos lexikai fogalomtár vertikális-horizontális bővítése és a lineárisan kapcsolt grammatika stílusfinomító dinamizmusa biztosítja. (Erről részletesen: Jónás 1983). Ezen túl: a lineáris és a párhuzamos modell kombinációja előrevetíti az alkalmazásközpontú tantervi szempontokat, s a „mit és hogyan a nyelvben?” mellé felzárkózik a „mit kell tenni a tanulóknak az oktatási folyamatban a feladat sikere érdekében?” szempontja, s ez az új aspektus a „hogyan”-t erősíti.

Cs. Cs.: A feladatközpontú („task-based”) tanterv elvi alapjai Widdowson (1987) nevéhez kötődnek. Véleménye szerint az extern és intern normák a végső és köztes tanulási célok különbségét is jelentik. Ezért nem kimerítő a „mit és hogyan tanítsunk?” tantervi különválasztása, hiszen a „mit tanítsunk?” extern teljesítményeket fogalmaz meg a tanuló számára, ám a tanulói tényezők mellőzésével. A feladatközpontú tanterv a nyelvismeret alkalmazni tudására épít, s az oktatási folyamatban ennek érdekében előhívható tanulói aktivitásokat célozza meg, így tehát az információk közvetlen célnyelvi felhasználhatóságának, a felhasználás értelmének és megvédeni tudásának (véleményalkotás) érdekében végezhető tanulói teendők figyelembevételét az oktatás folyamatában. Ezt a célt szolgálja a receptív, kislépésű gyakoroltatás, amely kommunikatív készségeket iskoláz, a nyelv egységes reprodukáltatása, önálló alkalmazásának gyakoroltatása.

J. F.: Ezek a törekvések villannak fel Durst Péter Lépésről lépésre c. tankönyvében (2002), ahol egyrészt a funkcionális kommunikatív aktivitást mozgatja a „Talláld ki!” gyakorlat típusokkal (pl.: *“kicsit vagy nagyot?”*, i.m. 58), másrészt a szociális interaktív aktivitásokat, pl. szerepjátékokkal, megbeszélésekkel (vö. pl. *“Program”* és az 5.2. felhívása: *“Dolgozzatok párokban!”*). Elemzett tantervtípusunk és az említett tankönyv általános üzenete mindenesetre egybeesik: A kommunikációnak sikerülnie kell, s ehhez éppúgy hozzájárul a pragmatikus nyelvhasználati bemutatás, mint az utólagos fázisú nyelvtanítás, amely előkészítő fázisú is lehetne (vö. még: Brumfit, C. 1984a; 1984b; Breen 1987). E folyamatközpontú tantervi aspektus azt is sugallja, hogy a magyar mint idegen nyelv interdiszciplináris alapjai legalább oly mértékben kötődnek az idegennyelv-oktatás módszertanához és a pedagógiához, mint a magyar nyelv rendszeréhez. Mindamellet a magyar mint idegen nyelv tantervi aspektusai is különválasztva kezelik a „mit?” és a „hogyan?” kérdését: „Hogy mikor, milyen egyseégekre felosztva tanítsuk a nyelvtant, ennek eldöntése külön diszciplína, a módszer-tan feladata” – vélik Éder és munkatársai –, de azt, hogy pontosan mit oktassunk, a „Funkcionális és összevető nyelvvizsgálat” c. tantárgy keretében igyekszünk a jövőendő magyar mint idegen nyelv szakos tanárokkal elsajátíttatni (vö. Éder et. al. 1989). Ezt a felfogást tükrözi Giay Béla módszertani tanulmánya is: A nyelvtudomány a „mit?” kérdésre felel, a módszertan pedig a „hogyan?”-ra (Giay – Nádor 1998). Ezen túl: a BBI képzési programja is csupán irányelveket fogalmaz meg az oktatás számára – „meghagyva a részleteket illető döntéseket a tanszékeknek, illetve az egyes oktatóknak” (Képzési program, MNYI, Bp. 1999. 4).

Cs. Cs.: Úgy tűnik, hogy a nyelvi tartalom hangsúlyú tantervi felfogások a magyar mint idegen nyelv oktatásában a diszciplináris hovatartozás kérdésével hozhatók összefüggésbe. Talán sokak számára nem kellemes, ha a magyar nyelvészet

mellett az idegen nyelvi megközelítés is részt követel magának a magyar mint idegen nyelv gyakorlatában.

J. F.: Márpedig való igaz, hogy a magyar mint idegen nyelv gyakorlati oktatását szerte az országban inkább idegen nyelv szakosok végzik. (A felsőoktatásban általában az idegen nyelvi lektorátusok, intézetek keretében sem mindig magyar szakosok, de a szegedi központban folyó képzés is az idegennyelv-oktatásra intézményesítve zajlik – hozzáteszem: szakmailag újszerűen és magas színvonalon.) Egyébként nem az a fontos, hogy milyen keretekben oktatunk, hanem az, hogy a társadalmi igénynek képesek legyünk szakszerűen megfelelni. Ezt a célt szerettük volna szolgálni a tanterv-didaktikai aspektusok ezen szerény felvetésével is.

IRODALOM

- „A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatásának kérdései az EU-csatlakozás küszöbén”, Balassi Bálint Intézet, 2003. március 13-14.¹
- ARADI-ERDŐS-STURCZ (2000): *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Budapest: Műegyetemi Távoktatási Központ
- BALDEGGER-MÜLLER-SCHNEIDER (1981): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt
- BÁNHIDI-BENCÁTHNÉ-MIHÁLYI (1969): *Szemelvénygyűjtemény külföldi egyetemi hallgatók számára*. Egységes jegyzet. Budapest: Tankönyvkiadó.
- BREEN, M. P. (1987): Contemporary Paradigmas in Syllabus Design. Part 1-2. *Language Teaching*
- BRUMFIT, C. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press
- BRUMFIT, C. (1984): The Bangalore Procedural Syllabus. *ELTE Journal* 38. 4. 233-241.
- DURST Péter (2002): *Lépésről lépésre*. SZTE, Szeged
- ERDŐS-KOZMA-PRILESZKY-UHRMAN (1979): *Színes magyar nyelvkönyv és Munkafüzet*. Budapest: Tankönyvkiadó
- ERDŐS et al.(1986): *Hungarian in Words and Pictures*. Budapest: Tankönyvkiadó
- ERDŐS-PRILESZKY (1992): *Halló, itt Magyarország!* Budapest: Akadémiai Kiadó
- ÉDER Zoltán (1983): A magyar mint idegen nyelv oktatásának elvi és módszertani kérdései a magyar egyetemeken. *Magyar nyelv külföldieknek*. Az V. Magyar Lectori Konferencia anyaga. Szerk.: Giay-Ruszinyák. Budapest: MM-NEI. 29-33.
- ÉDER et al.(1989): A magyar mint idegen nyelv tanári szak. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből*. 17. Klny. Budapest: ELTE (16.)
- EISFELD, K.- H. et. al.(1987): *Themen*. München: Huber
- EK, Jan van (1976): *The Threshold Level*. Strassburg: Council of Europe
- EK, Jan van – Alexander, L. G (1980): *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon
- EK, Jan van – Triny, J. L. M. ed. (1984): *Across the Threshold Level*. Oxford: Pergamon
- GECSÓ Tamás: Természetes nyelvek, mesterséges nyelvek. BBI-konferencia, 2002. március 13-14.

¹ A konferencia anyaga megjelent: *Balassi Füzetek I.* Szerk. Gremesperger László – Nádor Orsolya. BBI, Bp. 2003

- GIAY Béla (1997): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. *Modern Nyelvoktatás* III/1-2: 20-44.
- GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (1998): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Budapest: Janus–Osiris (és www.nek.oszk.hu)
- HEGYI Endre – MIHÁLYI (1964): *Nyelvtani útmutató külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához*. Budapest: Tankönyvkiadó
- HLAVACSKA–HOFFMANN–LACZKÓ–MATICSÁK (1991): *Hungarolingua I*. Debreceni Nyári Egyetem
- JÓNÁS Frigyes (1980, 1982): *Stílusművelés*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- JÓNÁS Frigyes (1983): A magyar mint idegen nyelv oktatásának produktív módszere célnyelvi környezetben. *Studia Russica*, VI. 318-328.
- JÓNÁS Frigyes (1992): *Magyar nyelv külföldieknek*. Studia Hungarica. Budapest: ELTE–Ominyom
- KURTÁN Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- NEUNER et. al. (1986): *Deutsch Aktiv Neu*. Langenscheidt, Berlin
- NOVOTNY Júlia – NAGY Ágnes (2002): *Magyar nyelvkönyv felsőfokú nyelvvizsgára készülőknek*. Budapest: BBI
- PÁTROVICS Péter (2003): *A német nyelvtan alapjai*. Budapest: Black&White Kiadó
- STERN, H.H.(1992): *Issues and options in language Teaching*. Oxford University Press
- WIDDOWSON, H.G. (1987): The Roles of Teacher and Learner. *English Language Teaching Journal* 14/2. 83-88.
- WILKINS, D.A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford University Press

Dávid Mária

A poznañi magyar szak első 10 éve⁵ *

1. Az alapításról

A tanszék megalapításának ötlete 1991. június 28-án Engelmayer Ákos, varsói magyar nagykövet fejében született meg, amikor az 1956-os poznañi munkásfelkelés 35. évfordulóját ünnepelték Poznañban. Ő folyamodott ezzel a kezdeményezéssel 1991 októberében a poznañi Adam Mickiewicz Egyetem rektorához, aki nyitottnak mutatkozott a kérelem iránt, s a Neofilológiai Kar dékánjának szíves közreműködésével meg is találta a befogadó közeget: az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. Ennek vezetője Jerzy Bañcerowski professzor volt, aki Magyarországon doktorált 1964-ben finnugor nyelvészetből. Egy évvel később, 1992. október 1-jén meg is kezdte működését a magyar szak.

A szak először a *Katedra Językoznawstwa Ogólnego i Stosowanego* (Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék), majd a későbbi *Instytut Lingwistyki*, illetve új nevén: *Instytut Językoznawstwa* (Nyelvészeti Intézet) keretein belül – speciális stúdiumként – illeszkedett az egyetemi rendszerbe. Eredetileg *Pracownia Hungarystyki* (Magyar Műhely) néven működött, Brendel János megbízott vezető irányításával. 2001. október 8-án elnyerte a *Zakład Hungarystyki* (Magyar Szakcsoport) besorolást, s kurátora Jerzy Bañcerowski, a Nyelvészeti Intézet igazgatója lett. A magyar szak az intézetben működő három szak egyike – a nyelvészet és az etnolingvisztika mellett.

Előzmény: a Magyar Nyelvi Lektorátus

1934. október 21-én írták alá az első lengyel–magyar államközi kulturális egyezményt. Megnyílt a varsói Magyar Intézet, Budapesten pedig a Lengyel Intézet. Ugyanebben az évben Poznañban – először az UAM története során – magyar nyelvi lektorátus alakult. Kezdeményezője Magyarország tiszteletbeli konzulja, Hidy János (Jan Hidy) volt. Javaslatát dr. Divéky Adorján, a varsói Magyar Intézet akkori igazgatója, a Varsói Egyetem docense támogatta, aki számos tudományos cikket írt a lengyel–magyar kapcsolatokról.

¹ 2002-ben 10. tanévét zárta a magyar szak az Adam Mickiewicz Tudományegyetem (UAM) Neofilológiai Karán.

Az 1934/35-ös tanévben, a II. trimeszterben, 10 hallgatóval kezdte meg működését a Magyar Nyelvi Lektorátus. Az 1935/36-os tanévben nőtt az érdeklődés: az I. trimeszter 12 hallgatóval indult, a II. trimeszterben már 17 fős volt a hallgatóság, a III. 18 hallgatót számlált. A hallgatóság kezdőkre és haladókra volt osztva. Az I-II. trimeszterben nyelvtant, illetve helyesírást, a haladó csoportban deklinációt, a III. trimeszterben pedig nyelvtörténetet, etimológiát és magyar folklórt tanultak. Csak két évig működött a lektorátus, mert Hidy János Debrecenben kapott munkát.

2. Oktatás

A szak fő feladata magyarul jól tudó, a magyar kultúrában jártas, a magyar irodalmat és nyelvészetet ismerő szakemberek képzése. Hat oktató (köztük négy magyar) – egy professzor, egy adjunktus, három előadó (wykładowca) és a magyarországi lektor – látja el a szakra háruló teendőket. Három volt hallgatónk doktori tanulmányokat folytat.

A diákok magyar nyelvtudás nélkül kezdik tanulmányaikat, ezért az első két évben az intenzív nyelvoktatáson van a hangsúly. Ennek köszönhetően a hallgatók egyre inkább képessé válnak arra, hogy eredetiben olvassák az irodalmi műveket és a szakirodalmat, s hogy véleményüket világosan megfogalmazzák magyarul. Ezért a III. évfolyamon már beindulhat a magyar nyelvű szakoktatás, azaz a nyelvészeti és irodalom órák magyarul folynak, majd a szemináriumi munkák is magyar nyelven születnek. A féléves magyarországi ösztöndíjak is nagy lendületet adnak hallgatóink fejlődéséhez. A visszajelzésekéből ítélve diákjaink jól szerepelnek a budapesti ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának óráin.

Négy évvel ezelőtt a tanrendben eltolódás történt a nem filológiai tantárgyak rovására. Noha csökkent a történelem, művészettörténeti és művelődéstörténeti órák száma, ezek továbbra is a magyar szak specialitását jelentik, s nem egy esetben születnek szakdolgozatok e témakörökben.

2. 1. Tanrend (tárgy, szemeszter, óraszám)

I. évfolyam

- | | |
|--|-----------------|
| • Bevezetés a nyelvtudományba | (I. 30 óra) |
| • Bevezetés a finnugor nyelvtudományba | (II. 30 óra) |
| • Magyarország történelme | (I-II. 60 óra) |
| • Magyar nyelv | (I-II. 330 óra) |
| • Angol/német/francia/orosz nyelv | (I-II. 180 óra) |
| • Logika | (I-II. 60 óra) |
| • Filozófia | (I-II. 60 óra) |
| • Bevezetés az irodalomtudományba | (I-II. 60 óra) |
| • Testnevelés | (I-II. 60 óra) |

II. évfolyam

- Magyar irodalom (III-IV. 60 óra)
- Magyar leíró nyelvtan (III-IV. 60 óra)
- Finn nyelv (III-IV. 60 óra)
- Magyar nyelv (III-IV. 300 óra)
- Angol/német/francia/országi nyelv (II-IV. 240 óra)
- Informatika (III. 60 óra)
- Testnevelés (III-IV. 60 óra)

III. évfolyam

- Mai magyar kultúra és civilizáció (V-VI. 60 óra)
- Magyar művészettörténet (V-VI. 60 óra)
- Magyar irodalom (V-VI. 90 óra)
- Magyar leíró nyelvtan (V. 30 óra)
- Pragmalingvisztika* (VI. 30 óra)
- Fordításelmélet és -gyakorlat

- (magyar–lengyel, lengyel–magyar) (V-VI. 60 óra)
- Magyar nyelv (V-VI. 240 óra)
 - Angol/német/francia/országi nyelv (V-VI. 60 óra)
 - Pedagógia/Pszichológia (fakultatív) (V-VI. 60 óra)
 - Az idegen nyelvek tanításának módszertana (fakultatív) (V-VI. 60 óra)

** A pragmatika a három lengyelországi magyar szakon egyedül nálunk szerepel a tantárgyak palettáján.*

IV. évfolyam

- Magyar irodalom (VII-VIII. 90 óra)
- Fordításelmélet és -gyakorlat

- (Magyar–lengyel, lengyel–magyar) (VII. 30 óra)
- Magyar nyelv (VII-VIII. 180 óra)
 - Angol/német/francia/országi nyelv (VII-VIII. 120 óra)
 - Angol/német leíró nyelvtan (fakultatív) (VII-VIII. 60 óra)
 - Angol/német irodalom (fakultatív) (VII-VIII. 60 óra)
 - Monografikus előadás (VII-VIII. 60 óra)
 - Szakdolgozati szeminárium (VIII. 30 óra)
 - Újságíró-tanfolyam (fakultatív) (VII-VIII. 60 óra)
 - Menedzser-tanfolyam (fakultatív) (VIII. 30 óra)
 - Az irodalomkutatás elmélete és módszertana (az irodalmat választó hallgatók számára) (VIII. 30 óra)
 - Általános nyelvészet (a nyelvészetet választó hallgatók számára) (VII. 30 óra)

V. évfolyam

- Nyelvtipológia
(a nyelvészetet választó hallgatók számára) (IX. 30 óra)
- Világirodalom
(az irodalmat választó hallgatók számára) (IX. 30 óra)
- Magyar nyelv (IX-X. 180 óra)
- Angol/német/francia/országi nyelv (IX-X. 60 óra)
- Szakdolgozati szeminárium (IX-X. 60 óra)
- Menedzser-tanfolyam (fakultatív) (IX-X. 60 óra)

Végzős hallgatóink többsége magyar nyelven írja a szakdolgozatát – főleg ami az irodalmi és nyelvészeti témaköröket illeti. Ezek a dolgozatok hozzájárulnak a magyar–lengyel irodalmi, történelmi és kulturális kapcsolatok feltárásához, valamint a két nyelv kontrasztív vizsgálatához és lexikográfiájához. (Érdekességgé megemlítjük, hogy a szakdolgozatoknak több mint egynegyede irodalmi tematikájú, csaknem egynegyedük szótár, a többi pedig megoszlik a történelem, művészettörténet, művelődéstörténet és a nyelvészet között).

2.2. A tanszék hallgatóinak létszáma

Az először két évenként induló szakra rendszeresen közel 20 hallgató nyert felvételt (az első csoport létszáma ezt jóval meghaladta), a 2001/2002. tanévtől kezdve szakunk évenként indít új évfolyamot. A tízéves működés alatt három évfolyam fejezte be tanulmányait, összesen 54 hallgató. Az alábbiakban megadjuk, hogy a felvettekből hányan fejezték be a tanulmányaikat:

az 1992/1993-ban felvett **43** főből **27**;

az 1994/1995-ben felvett **16** főből **13**;

az 1996/1997-ben felvett **16** főből **14**;

az 1998/1999-ben felvett **16** főből mind a **14** V. éves hallgatónak jó esélye van arra, hogy sikeresen befejezze idén az egyetemi tanulmányait;

a 2000/01-ben felvett **26** főből **14** fő tanul a III. évfolyamon;

a 2001/02-ben felvett **17** főből **16** fő tanul a II. éven;

2002/2003-ban **16** fő nyert felvételt, jelenleg közülük **13** fő tanul az I. éven.

2.3. A poznaňi magyar szakos hallgatók elhelyezkedése, magyartudásuk hasznosítása

Néhányan közülük Magyarországon kaptak munkát, mások fordítanak, tolmácsolnak, idegenvezetést vállalnak, illetve kereskedelmi cégeknél dolgoznak.

Az 1996/97-es tanévben végzettek elhelyezkedéséről:

1992/93-ban indult a legelső évfolyam, amelyre több mint 210 jelentkező akadt, ugyanis az utóvizsga-időszakban, szeptemberben hirdették meg a magyar szakra való jelentkezés lehetőségét. Végül is 43 fő nyert felvételt, közülük 12 fő már az első évben lemorzsolódott. A maradék 31-ből csak 4 fő hagyta abba tanulmányait.

A 27 végzett hallgatóból 6 főnek van szorosabb kapcsolata a magyar nyelvvel:

- 1 fő egy nem régóta működő utazási iroda munkatársa a lengyel fővárosban;
- 2 fő magyar kapcsolatokkal rendelkező lengyelországi cégnél helyezkedett el;
- 3 fő egy-egy magyar cég lengyelországi képviselőjénél dolgozik.

Az 1998/99-es tanévben végzettek elhelyezkedéséről:

A 13 fős hallgatósból 8 fő hasznosítja a magyar szakon szerzett ismereteit:

- 1 fő a poznańi magyar szak doktorandusza;
- 1 fő a Nyelvészeti Intézet könyvtárosa (hasznos segítséget nyújt a magyar szakos hallgatóknak);
- 5 fő egy-egy lengyel, 1 fő pedig egy lengyel–magyar–osztrák cégnél dolgozik Magyarországon.

A 2000/2001-es tanévben végzettek elhelyezkedéséről:

Sajnos, Lengyelországban egyre nagyobb méreteket ölt a munkanélküliség, ennek következtében igen nehéz friss diplomásainknak megfelelő munkát találniuk. (Ketten a helyi közgazdasági egyetemen végeznek posztgraduális szakot – remélve, hogy ezen ismeretek birtokában javulnak majd esélyeik a munkaerőpiacon.)

Ketten doktoranduszok a poznańi magyar szakon.

3. Kutatás (a szak dolgozói szerinti megosztásban)

Brendel János előadó, művészettörténész. A poznańi Alkotószövetségek Egyeztető Bizottságának elnöke, a (Lengyel) Művészettörténészek Szövetségének vezetőségi tagja, a Határszéli Alapítvány – Sejny programbizottságának a tagja. Szakterülete: a magyar avantgárd képzőművészet. Feladata a magyar szakon: a magyar történelem, művészettörténet, a mai magyar kultúra oktatása. Számtalan magyar képzőművészeti, illetve 1956-os kiállítást szervezett. A 1956-os forradalom emlékének ápolásáért Göncz Árpád köztársasági elnök 1993-ban Nagy Imre emlékplakettet adományozott számára, kiemelkedő kulturális tevékenységéért pedig 1998-ban köztársasági elnöki aranyéremben részesítette.

Koutny Iлона egyetemi adjunktus, nyelvész, jelenleg a habilitációján dolgozik. Szakterülete: számítógépes nyelvészet, lexikográfia, interlingvisztika (1998-ban létrehozta az *interlingvisztika* posztgraduális képzést), valamint pragmalingvisztika

(2002-ben a SIT által szervezett nyári egyetemen – Brattleboro, Vermont, USA – eszperantó nyelvet és interkulturális kommunikációt tanított). Az elmúlt 9 évben, mióta a magyar szakon dolgozik, közel 50 nyelvészeti cikk született a tollából. Feladata: nyelvészet (pragmalingvisztika, magyar leíró nyelvtan, szakdolgozatot író hallgatók irányítása, monografikus előadások), gyakorlati nyelvoktatás.

Gizińska Csilla előadó (adjunktusi kinevezés előtt). Szakterülete: a magyar és a lengyel színház. 2003 januárjában védte meg doktori disszertációját, melynek címe: *Magyar dráma lengyel színpadon, 1945–1989*. Feladata: a magyar irodalom oktatása és gyakorlati nyelvoktatás.

Jolanta Jarmołowicz előadó, műfordító. Szakterülete: műfordítás, mai magyar drámák fordítása (Szentmihályi Szabó Péter, Spiró György, Békés Pál, Háy János stb.). A 2003 júniusában megjelenő „A magyar dráma antológiája” kötetben három drámafordítása is szerepel (Hamvai Kornél: Hóhérok hava (Miesiąc katów), Tolnai Ottó: Könyökkanyar (Zakręt śmierci) és Spiró György: Kvartett (Kwartet) c. darabja). Feladata: gyakorlati nyelvoktatás, fordításelmélet és -gyakorlat, magyar leíró nyelvtan.

Dávid Mária magyar nyelvi lektor (1999-től). Szakterülete: a magyar mint idegen nyelv módszertana. Jelenleg doktori disszertációján dolgozik e témában. Tovább folytatja tankönyvírói munkáját budapesti szerzőtársaival együtt, ennek eredményeként két újabb magyar nyelvkönyv jelent meg a határon túli (muravidéki) kéttan nyelvű általános iskolák 6. és 7. osztályai számára, a 6 részes sorozat utolsó kötete pedig kiadás előtt áll. Rövid távú tervei közt szerepel egy magyar nyelvkönyv megírása lengyelek számára. Ennek egy része már el is készült, egy lengyel kiadó (Wiedza Powszechna) el is fogadta. Feladata: gyakorlati nyelvoktatás.

Doktoranduszaink és kutatási területük:

Joanna Urbańska – művészettörténet;

Karolina Kaczmarek – történelem;

Robert Bielicki – nyelvészet.

Feladatuk a magyar szakon: gyakorlati nyelvoktatás (magyar, illetve finn).

Grzesik Ryszard (óraadó előadó, 1994-től) történész. Feladata: speciális kolégium (történelem).

A tanszék korábbi története során értékes munkát végeztek még:

Nagyné Fórizs Emília magyar nyelvi lektor (1993–1999). Itt-tartózkodása során lektori munkája mellett elvégezte a lengyel szakot. Feladata: gyakorlati nyelvoktatás.;

Éles Márta magyar nyelvi lektor (1992/1993). Feladata: gyakorlati nyelvoktatás.;

Giziński Jarosław (óraadó előadó, 1994–2000) újságíró, szerkesztő. Feladata: magyar történelem, művelődéstörténet oktatása, újságírói szeminárium.

4. Publikációk

A fiatal szakon kutatómunka és szerkesztői tevékenység is folyik. Hároméves megfeszített, közös munka eredményeként jelent meg:

- Ilona Koutny – Jolanta Jarmołowicz – Csilla Gizińska – Emília Fórizs: *Magyar–lengyel tematikus szótár*, PRODRUK, Poznań, 2000 – a KBN támogatásával (az OTKA-nak felel meg). A 28 ezer lexikai egységet magában foglaló, felépítésében újszerű szótár nagy hiányt pótol a magyar–lengyel szótárírásban, hiszen az utóbbi 30 évben nem jelent meg új szótár. A lexikográfiai munka *interkulturális és kontrasztív* kutatásokat igényelt. Hallgatóink is hozzájárultak bizonyos részfeladatok kidolgozásával. A lektorálás lehetőséget adott a varsói és krakkói magyar szakon dolgozó kollégák bevonására.

A *Bibliotheca Hungarica* sorozatban, melynek sorozatszerkesztője Brendel János, három kötet jelent meg:

- *Polskim piórem o węgierskim październiku*. 1996. Szerk.: Molnár I. / Molnár D. István. Instytut Lingwistyki, Pracownia Hungarystyki UAM, Wydawnictwo WiS, Poznań, 1996 (*Lengyel tollal a magyar októberről, 1996* – Antológia az 1956-os forradalom 40. évfordulójára);

- Kiss Gy. Csaba: *Dziennik polski 1980–82*. Instytut Lingwistyki, Filologia Węgierska, UAM Wydawnictwo WiS, Poznań, 2000. (*Lengyel napló, 1980–1982*. A Szolidaritás szakszervezet megalapításának 20. évfordulójára);

- Karolina Kaczmarek: *Prawda i kłamstwo – Prymas Węgier*. 2002. Instytut Językoznawstwa, Filologia Węgierska, UAM, Fronda, Wydawnictwo WiS, Poznań, Warszawa (*Igazság és hazugság – Magyarország bíborosa*. Mindszenty József születésének 110. évfordulójára – A kötet Karolina Kaczmarek szakdolgozatának átdolgozott változata.)

5. Konferenciák

Szakunk nevéhez két konferencia fűződik:

- „*Magyarország ezer éve Európában*”, melynek megrendezésére 1996-ban került sor Poznańban a varsói Magyar Kulturális Intézet közreműködésével;

- 1999-ben a poznani Magyar Szak kezdeményezésére gyűlt egybe először a „*Lengyel–Magyar Fórum*”, melynek kifejezett célja volt a lengyelországi magyar szakok és a magyarországi lengyel szakok munkatársai közötti együttműködés előmozdítása.

6. A tanszékre látogató neves politikusok, tudósok, művészek

- Göncz Árpád köztársasági elnök – 1992, 1996
- Petneki Áron professzor (Miskolc) – 1994
- Molnár D. István professzor (Debrecen) – 1998
- Camilla Mondral fordító – 1999
- Tischler János történész – 2000
- Kiss Gy. Csaba professzor (ELTE, Zágrábi Egyetem) – 2001
- Lantos Erzsébet beszédművész – 2002
- Hoppál Mihály néprajzkutató – 2002

Végezetül hadd említsük meg: a poznaňi magyar szakon jó munkahelyi légkör uralkodik. Kollégáink szívesen térnek be a szaknak helyet adó egyetlen kis szobába, hogy megtapasztalják a magyaros vendégszeretetet.

A német nyelv többközpontú szemléletének jelentősége a magyar mint idegen nyelv oktatásában

1. A német mint többközpontú nyelv

A nyelvi változatok kutatástörténetének (*Varietätenforschung*) kezdete az 50-es évek elméleti előkészítő szakaszát¹ követően az ausztráliai M. Clyne *Language and Society in the German-Speaking Countries* c. munkájának 1984-es megjelenéséhez köthető. A tanulmány alapvető szemléletbeli váltást indított el a német nyelvet érintő – mindaddig töretlen egyeduralmú monocentrikus álláspontot képviselő – közgondolkodásban. A közelmúltban megszorodott publikációkat² azonban mind a mai napig vegyes véleménynyilvánítás jellemzi, s a viták középpontjában a német nyelv többközpontúsága, azaz *pluricentrikus*, illetve *pluriareális*³ jellegének problematikája áll. Az Európában nyolc államra kiterjedően zárt német nyelvterület négy országában (Németországban, Ausztriában, Liechtensteinben és a német nyelvű Svájcban) hivatalos államnyelvként működő német nyelv nyilvánvaló szétágazásának elsődleges földrajzi vonatkozásán túlmenően ugyanis az újabb kutatások számos további befolyásoló tényezőre mutattak rá, melyek közül mindenekelőtt az állami-kulturális keretfeltételek érdemelnek kitüntetett figyelmet. A nemzeti-politikai elhatárolódás egyik következményeként ugyanis — az államra jellemző közigazgatás folytán — a társadalmi konstrukció, a köz- és magánélet, ezáltal pedig a közösség által használt nyelv(ek) is differenciálódnak.⁴ A több országban is államnyelvként érvényben lévő német nyelv válfajainak, *nyelvváltozatainak* szemlátomást széttartó fejlődési tendenciáját pedig ellenerőként döntően a *Hochdeutsch*, az irodalmi nyelv összetartó ereje sem befolyásolja; az országhatárok felülírják a

¹ Vö. (az ez időből származó értekezések közül) I. REIFFENSTEIN (1973): *Österreichisches Deutsch*; H. KLOSS (1953/19782): *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen von 1800–1950*. (Ez utóbbiban bukkan fel először a *pluricentrikus* kifejezés.)

² MUHR (1997b), POLLAK (1994), WIESINGER (1995).

³ A kétfajta szemléletmód közti különbséghez: MUHR (1997b).

⁴ Az eltérő társadalmi szerveződés, illetve az országhatárok divergens irányú hatásának egyik legpregnánssabb példája a holland nyelv önállósulása, valamint pl. az Ausztriában és Svájcban használt lexikai elemek (pl. *Bundesrat*) megléte/hiánya, illetve eltérő denotációja vagy konnotációja stb. németországi előfordulásukhoz képest.

nyelvjárások — máskülönben összemosódó — izoglosszáit, s így jöhet létre az a képlet, hogy például az Ausztriában honos német dialektus ugyan a felnémet bajor nyelvjáráscsoporthoz sorolható, a német nyelvváltozatok tekintetében mégis önálló nagyregionális egységet alkot.⁵

A köztudatban máig mégis az a dogmatikus képzet él, hogy a német nyelv egységes, csak egyféle helyes németség, jelesül az írott (!) Hochdeutsch létezik, ezt pedig csak Németországban beszélik (!). Sokan még azt is tudni vélik, hogy ennek előbeszédbeli előfordulása kizárólag az ország északnyugati területeire jellemző, így tehát többek között a keletnémetek nyelvhasználatára nem. Ez utóbbi ugyanis eszerint — a délnémet, a svájci és az ausztriai nyelvváltozathoz hasonlóan — nem eléggé emelkedett, amolyan „hibás eltérés”, nyelvjárás csupán az irodalmi nyelvhez képest.⁶ Ez a felfogás a még napjainkig is szinte töretlenül uralkodó *monocentrikus* megközelítést jellemzi.

A *pluricentrikus* gondolat ezzel szemben röviden abban ragadható meg, hogy „a szövetségi német kizárólagos képviselőének kinyilvánítása nyíltan többé nem hangzik el”⁷ (Muhr 1997b: 42). Ennek megfelelően a zárt európai német nyelvterület három legnagyobb országában (Németországban, Ausztriában és Svájcban) használatos állami nyelveket – a mellékváriánsokkal (Liechtenstein, Luxemburg, Belgium, Dél-Tirol, Elzász) szemben – a német nyelv teljes és egyenértékű fővariánsaiként kell elfogadni. E felfogás értelmében így az egyébként észak-német nyelvjárási alapokon nyugvó irodalmi nyelv, a Hochdeutsch egyeduralma megdől, és helyébe három – egymásnak mellérendelt – standardváltozat lép: a *német / osztrák / svájci német*. Az egyes beszélt és írott⁸ (köz)nyelvi változatok egyéni jellegzetességei a teljes érvényű és azonos értékű nemzeti standardváltozatok⁹ státusát nyerik el az *ausztriacizmus* (A), *deutschlandizmus* (D), *helvetizmus* (CH) műnevekkel együtt. Célszerű tehát e normaváltozatokat a Hochdeutsch különböző kifejeződéseként kezelni. A fővariánsok persze közös jegyeket is hordoznak – általános német nyelvként (*Allgemeindeutsch*, AD).

⁵ Még nyitott kérdés, hogy az Európai Unióval kialakuló területi egységesülés milyen következményekkel jár az országhatárok nyelvi hatásában.

⁶ „A D[omináló]-nemzetek [ez esetben Németország] önnön nyelvi variánsukat nagy általánosságban sztenderdként tekintik, és saját magukat a sztenderd normák képviselőjének. A M[ások, azaz Ausztria és Svájc nyelvének] nyelvvariánsát eltéréznek, nem-sztenderdnek, valamint egzotikusnak, bájosnak és kissé elavultnak titulálják.” (MUHR 1996b: 36).

⁷ Saját fordításban (D.R.).

⁸ CLYNE (idézi MUHR 1996b: 36) utal arra, hogy „...különösen a D-nemzetek körében uralkodik az az elképzelés, hogy a sztenderdnyelvi különbözőség csak a beszélt normában létezik.”

⁹ Az eredeti szövegekben a *Varietät* kizárólag a nyelvváltozatokra, a *Variant* pedig leggyakrabban a bennük élő egyes jellemző alakulatokra (normákra, azonosító jegyekre, többnyire egyszerűen a lexikai változatokra) vonatkozik.

Mindezen túl például az osztrák beszélt nyelvi valóság is árnyaltabb képet mutat, ha számba vesszük még a helyi viszonyokra jellemző belső többnyelvűséget, nyelvhasadást (Muhr 1995: 90) is, amennyiben a Hochdeutschot követendő normaként, presztízsnyelvként mégis a saját osztrák nyelvi változat fölé helyezik annak ellenére, hogy azt a mindennapi kommunikációban aktívan nem használják. A legtöbb nyelvhasználó ezáltal azonban egyszerre több nyelvi változatot ismer, s ezeket a mindenkori beszédhelyzettől függően — kelet–nyugati országos szintű regionális eltérésekkel — a tényleges kétnyelvűség (*de facto Zweisprachigkeit*)¹⁰ keretein belül funkcionálisan használja is (Muhr, *Reader*: 2). Az osztrák normanyelv kettős megosztottságát a szakirodalom¹¹ „a többközpontúság második szintje”-ként említi. Ennek egyik összetevője tehát a német irodalmi nyelv, különösen pedig az ehhez kötődő kiejtés, amely társadalmi státusszimbólumként, az elit azonosító jelképeként, funkcionális irányultságában pedig „kifelé” jelenik meg a használatban. (E *külső standard*¹² áll szemben a *belső standard* személyes érintettségű, emocionális töltetű regionális normavariánsával. A nyelvhasználók társadalmilag releváns képzettségbeli különbözősége ennek esetében kevésbé hangsúlyos kitétel.)¹³

2. Következmények — identitás, normapluralizmus, nyelvpolitika, kodifikáció

A nyelvi standard értelemszerűen kulturális és identitásbeli, azaz nyelven kívüli területekre is kifejti hatását. A tét tehát egy fajta „normapluralizmus” (Pollak 1992: 57) megteremtése volna, amely a nyelven túlmutatva az érintett országok szellemi-kulturális identitást érintő függetlenedését, egyenrangúsítását biztosítaná.

Noha a pluricentrikus felfogás mind osztrák (H. Moser, P. von Polenz, J. Ebner, R. Muhr stb.), mind svájci (H. Meyer, A. Raasch), mind pedig német (U. Ammon) nyelvészeket tudhat magáénak, már Clyne (Muhr 1997a: 197f.) utal arra, hogy a nyelvváltozatok önállósodásának problematikája mindenek előtt az alárendelt országokat érinti. Ausztria nyelvi függetlenedési törekvése éppen ezért voltaképpen magányos misszionáriusok szélmalomharcává lett, Németország felől e téren egyelőre semmiféle gyakorlati támogatást nem várhat. Ausztriának éppen ezért — végzetes

¹⁰ A németországi anyanyelvi beszélő egyik legjellegzetesebb nyelvi attitűdje ezzel szemben a „teljes” (belső) egynyelvűségre, az egyetlen változat (Hochdeutsch) használatára irányuló törekvés, amely a kulturális elithez való tartozás alapvető verbális vetülete.

¹¹ MUHR 1996b: 37

¹² MUHR 1997b: 62ff.

¹³ A belső standard területileg további három nagyvariánsra (*nem* dialektusra!) különül el: a leginkább elterjedt (és a médiákban is túlnyomóan képviselt) kelet-ausztriai, a tiroli, valamint a Svájc keleti részén beszélt nyelvtípussal jelentős egyezéseket mutató vorarlbergi változatra (MUHR, *Reader*: 14).

“kiárúsításának”¹⁴ megelőzésére — széleskörű, átgondolt művelődéspolitikával, diplomáciával, imázs-propagandával, értelmesen normatív nyelv- és nyelvoktatáspolitikával kell a megoldáshoz vezető nyomvonalakat kijelölnie (mindenekelőtt a külföld érdeklődését magára irányítva). Ennek köszönhető többek között az a vívmány, hogy ma már (1994 óta) — azonos értékű részegységként — osztrák nyelvből is lehet világviszonylatban elismert nyelvvizsgát (ÖSD)¹⁵ tenni.

Ausztria ennek ellenére továbbra is kodifikációs problémákkal küszködik, aminek megoldása nagyban előmozdítaná az elismertségéért folytatott küzdelmeket, ha a megvalósulás folyamatát a nyelvpolitikai ellenerőkkel terhelt légkör késlelteti is. A szemléletbeli fordulat a sajátos nemzeti normák — azaz nem csupán például az ún. „demonstrációs ausztriacizmusok”¹⁶ (Fasch 1997: 312) — rendszeres kutatása, leírása, a teljességre törekvő kodifikáció volna. A valóságban ugyanis e nemzeti változatok a nyelv valamennyi szintjén érvényesítik különbözőségüket — a fonetikától (helyesírási vonatkozásokkal együtt) egészen bizonyos szövegpragmatikai kérdésekig.¹⁷ A szókincs problematikája ugyanakkor érintheti a helyesírás¹⁸, a grammatikai nem, a frazeológiai kapcsolatok, a kollokáció egyes vonatkozásait, valamint egy sor grammatikai, illetve szemantikai jelenség paradigmatiszmasági variálódását.¹⁹

A manapság használatos német szótárak lexikai korpusza egyközpontú szemléletet tükröz. Lényegében ez alakítja például az anyanyelvi nyelvhasználók és a nyelvtanulók számára egyaránt mintaképül szolgáló *Duden*-kiadványok²⁰ koncepcióját is, mivel bennük államnemzeti variációk csak periferiálisan (külön csillaggal „stigmatizálva”) kerülnek elő, s ezért a sajátosan nemzeti változatokról e kézikönyvek sajnálatos módon korántsem tudnak kimerítően valós képet festeni.²¹ Az osztrák nyelv leírása szempontjából a Jakob Ebner szerkesztette *Österreichisches Wörterbuch* (ÖWB)²² mérőfogóknak számít, ám még mindig nem tekinthető a lexi-

¹⁴ FASCH 1997: 305

¹⁵ Részletesebben: GLABONIAT 1996.

¹⁶ Vö. pl. a *Protokoll 10/1994*-ben az EU által központilag jóváhagyott és közzétett osztrák lexikai töredékállomány, amely 23 ételmegnevezést takar. A lista részletesebb elemzéséhez: MARKHARDT idézett cikke.

¹⁷ Mindezekhez: MUHR áttekintése egyetemi jegyzetében (*Reader*).

¹⁸ Az osztrák helyesírásról bővebben ld. ÖWB (18ff.).

¹⁹ A nemzeti variánsokhoz: MUHR (1997b: 50f.) elméleti áttekintő felosztása.

²⁰ A sorozat leghangsúlyosabban normatív szemléletet közvetítő kötetei magától értetődően a helyesírást és a helyes kiejtést tárgyaló segédkönyvek. Az 1990-es helyesírási kézikönyv leplezetlenül közzé is teszi a policentrikus felfogásmóddal szembehelyezkedő álláspontját, amennyiben előszavában előrebocsátja: „a variánsokat [a szótár] kiiktatja vagy minimálisra csökkenti”.

²¹ Általános jellemzőjük, hogy bennük az A-nemzetek variánsai megkülönböztető jelöléssel szerepelnek (a németországiak ezzel szemben egyetlen esetben sem), és/vagy maga a megjelölés félrevezetően és helytelenül különféle regionális besorolással (pl. “*siüddt.*”) vagy túlnyomórészt negatív stílusértékkel (“*pej.*”, “*iron.*”, “*hist.*”, “*salopp*”, “*umgangsspr.*”[sic!], “*geh.*”, “*veraltet*”, “*früher*”, “*selten*”) korrelál.

²² Vö. EBNER (szerk.): *Wie sagt man in Österreich?* (Duden, 1998).

ka területének teljes, adekvát és megbízható összefoglalásának: miként a gyakorlati használat is igazolja, szép számmal tartalmaz pontatlanságokat, hibákat és hiányságokat. A lexikográfiai gyakorlatban mégis ésszerűbbnek és előnyösebbnek tűnik a pluricentrikus szemlélet fogalmi eszköztárával operálni.²³

Egyedüli autentikus kodifikációként mindazonáltal az *ÖSD* minősített vizsga-, illetve tananyaga vehető. Szükség és igény volna olyan német szótárra is, amely a standard nyelvet, azaz a három halmaz közös (általános német) tartományát és a sajáton nemzeti változatokat következetesen azonos értékű változatokként tárgyalná.

3. Elmélet a gyakorlatban — nyelvoktatás

Németoktatás a többközpontúság ellenében?

A háttérkutatási munkálatok mellett a téma szinte valamennyi elkötelezett követője (pl. U. Ammon, W. Pollak és R. Muhr) igyekszik honi és külföldi viszonylatban is igen jelentős gyakorlati haszonnal szolgáló tevékenységet folytatni az újszerű szemlélet terjesztése, elméletének didaktizált feldolgozása, szüntelen aktualizálása és az oktatás fejlesztése céljából. A német idegen nyelvi oktatási programja (*DaF*) ugyanis az elméleti ismeretterjesztés mellett teret adhatna a már számba vett normák megismertetésének, elsajátíttatásának, az ismeretek és módszerek fejlesztésének, mindez pedig nagyban hozzájárulhatna a variánsok elismertetéséhez és piaci értékük növeléséhez. Megbízható, autentikus kézikönyvek hiányában a németoktatásban ma is még széles körben érvényesülő egyközpontú modell ugyanis korántsem fest kielégítő képet az érintett nyelv(ek) valódi komplexitásáról, így nem is nyújthat megfelelően alkalmazható nyelvtudásbeli alapokat a célnyelvi környezetben történő sikeres orientációhoz, a magabiztos kommunikációhoz.

A nyelvoktatás folyamán a többközpontúság következetes közvetítése azonban éppen az iskolai nyelvtanulás során abszolútumként elsajátított normarendszer és a német nyelvi valóság között húzódó szakadék áthidalását biztosítaná. A „pluricentrikus-kommunikatív irányultságú”²⁴ németoktatás a diákoktól ennek érdekében ugyanis a nemzeti jellegű változatokra vonatkozóan legalább passzív mértékű ismeretek, értési képességek kimunkálását, valamint ugyanazok aktív kibontakoztatását kívánja meg. Ez a gyakorlatban regiszterbővülést, azaz szélesebb spektrumon biztosított kommunikációs kompetenciát tesz lehetővé, aminek aztán a valós nyelvi körülményekkel történő szembesülés okozta sokk elmaradása lehet a hozadéka.

²³ Mint például a hagyományos horizontális és vertikális elkülönítés terminusaival csak alkategóriákként volna megalapozott a lexikai egységek besorolását elvégezni, így ugyanis valóságosabb képet festhetünk a német nyelv változatos területi, illetve társadalmi megoszlásáról.

²⁴ MUHR tanulmányaiban következetesen ezt a megnevezést használja.

Mindez tehát nem jelent(het)i azt, hogy a nyelvtanulónak a némettanulás során valamennyi nemzeti variáns teljes specifikációs rendszerállományát be kell „magolnia”; a tanárnak sokkal inkább azt a nemzeti azonosító jegyekkel kiegészített „középnormát” (Muhr 1993: 117) ajánlatos közvetítenie, amelynek központi, közös összetevője az Allgemeindeutsch, mivel ennek univerzális felhasználhatósága valószínűsíthetően valamennyi diák számára azonos tanulási célként szolgál. Muhr (1996b: 43) rámutat arra, hogy a helyes mérték megtalálása a nyelvtanár feladata: „Egy külfölditől nem várják el, hogy a belső variánsokat használja. Elegendő, ha egy viszonylagosan semleges sztenderd-németet beszél és emellett ügyel arra, hogy bizonyos félreérthető és stigmatizált kifejezési formákat kerüljön...”²⁵

A jelenlegi helyzet azt mutatja, hogy a többközpontú németoktatás intézménysülésre még nem érett meg. Ennek okai pedig ismételten a kodifikáció, illetve a külföld számára ekként kidolgozott tananyagok hiányában, valamint a tanárok és lektorok szervezett képzésének elmaradásában rejlenek.

A magyar mint idegen nyelv oktatása „német” anyanyelvűek számára

A német nyelv autentikus közvetítésének céljából mára azért már több hazai egyetemen is működik a pluricentrikus elmélet kutatásával és helyi közvetítésével foglalkozó tudományos műhely²⁶, melyekben számos új oktatási tervezet indulhatott be; így többek között jelentős előrelépések születtek a tananyagfejlesztés, illetve diákmobilitás kérdését illetően. Mindemellett időnként Magyarországon is megrendezik az *Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD)* elnevezésű – pluricentrikus alapokon nyugvó – nyelvvizsgát.

A nyelvváltozatokat azonban – tényleges gyakorlati relevanciájuk ellenére – a köztudat sajnálatos módon egyelőre nálunk sem tartja számon, s nem áll a tanárok rendelkezésére a helyi viszonyoknak megfelelően alkalmazható autentikus tananyag, kézikönyv, illetve szótár.

A magyar mint idegen nyelv oktatói (legtöbbször maguk is idegennyelv-tanulók) napi munkájuk során „német” nyelvtanulókkal munkakapcsolatba lépve rendszerint — éppen az említett hiányosságok miatt — szintén a hagyományos (Hochdeutsch-egyeduralmú) nyelvi magatartást gyakorolják, amennyiben – többnyire tekintet nélkül a tanuló nemzeti hovatartozására – egyebek mellett az „anyanyelven” történő magyarázatokat jobbra az egyedüli standard változatként számon tartott németországi irodalmi nyelven teszik meg. Ennek kizárólagos használata a nyelvtanítás teljes folyamatát illetően persze nem okoz fennakadást, mindazonáltal az anyanyelvi rendszerrel történő tudatos szembesítés során számos eset adódhat,

²⁵ NAGY 1993: 69

²⁶ Az 1997-es állapotok felméréséről és az intézményekben folyó munkálatokról: KÁROLYI 1997.

amikor az egyes nemzeti változatokra kiterjedő speciális nyelvi kompetencia hasznosítása (akár csupán az interakció személyesebb jellegű kommunikációs gesztusaként) nagyban mérsékelheti a tanulási helyzetet gátló tényezők hatását, előmozdítja a nyelvtanuló ismereteit és motivációját, meggyorsíthat egyes nehézkes és hosszadalmas magyarázatokat. Nem szükséges továbbá ecsetelni, milyen alapvető jelentősége van ennek az artikulációs bázis alakításakor, valamint a fordítás készségének fejlesztésekor. Nem utolsó sorban pedig bizonyos pragmatikai ismeretek ugyancsak komoly segítségül szolgálhatnak a tanuló viselkedésének, tanulási stratégiájának, mentalitásának közelebbi megismeréséhez.

A nyelvtanítás során felmerülő egyes nehézségeknek a jelenleginél differenciáltabb leküzdéséhez a magyar nyelv oktatójának némiképp árnyaltabb nyelvtudással, szélesebb spektrumú „német” nyelvi kompetenciával kívánatos rendelkeznie: a nyelvtanulásnak mindenekelőtt bővebb és más szempontok szerint rendezett lexikai variáns-készletre is tanácsos kiterjednie.²⁷ Mindezek gyakorlati horderejét kiváltóképp a nemzetiségi alapon differenciált interkulturális szembesítő eljárás alkalmazásakor láthatjuk: nem érdemes ugyanis a nyelvórán többek között a magyar oktatási rendszer felépítésével példálózni, ha nem vagyunk tisztában például a *Mittelschule* és *Gymnasium* szavak (és referenciájuk) területi jelentéskülönbségével, amennyiben a nálunk hiperonimikus fogalomként rögzült *középiskola* szemantikai értelemben „hamis barátja” az osztrák *Mittelschulénak*, mivel az — a magyar szóhasználattal szemben — a *gimnázium* német megfelelőjének ekvivalense, teljes értékű szinonimája. A magyaroktatás során ezzel analóg módon viszont szükséges például tudatosítani, hogy a súlymérő egységeket a magyar *gramm* helyett *dekában* adja meg (s ez az osztrák nemzetiségű nyelvtanulók számára – németországi tanulótársaikhoz képest – valószínűleg kisebb gondot okoz). Ugyanígy svájciak esetében tisztázásra szorulhat, hogy például a magyar nyelvben is fellelhető *blézer* szó nem feleltethető meg egy az egyben a férfi zakók megnevezésére általánosan szolgáló *Blazer* helvetizmussal. Ugyancsak országismereti jelentőségre tesz szert a *Garconiere* (A/

²⁷ A szemantika területén érvényesülő igen jelentékeny különbségek ugyanis általánosságban – MUHR felosztását idézve (POLLAK 1994: 57) – olyan tipikus országismereti témaköröket érintenek, mint pl.

- ’evés és konyha’ (*Abend essen* (A) — *zu Abend essen* (D) — *zu Nacht essen* (CH); *Becher* (D) — *Häferl* (A)),
- ’lakás’ (*Einzimmer-Wohnung* (D) — *Garconiere* (A/CH)),
- ’test és testrészek’ (*atmen* (A/CH/D) — *schnaufen* (CH); *Bein* (D) — *Fuß* (A/CH)),
- ’idő- és tömegmegnevezés’ (*Januar* (D) — *Jänner* (A); *Deka* (A) — *100 Gramm* (D)),
- ’helymegnevezés’ (*hier* (D) — *da* (A)),
- ’társadalmi viszonyok és események’ (*Pension* (A) — *Rente* (CH/D)),
- ’intézmények — igazságügy, közigazgatás, politika’ (*Mittelschule* (A) — *Gymnasium* (CH/D); *Bundesrat* háromféle, egymástól egészen eltérő jelentéssel)
- ’párbeszédvezérlés’ (*Auf Wiedersehen!* (D) — *Auf Wiederluage!* (CH)) stb.

CH) — *Einzimmer-Wohnung* (D) magyar megfelelőinek szótárból kevésbé kivehető különbsége, hiszen a *garzon* és az *egyszobás lakás* kifejezések referenciája nyelvünkben eltér.

Az országismereti tudnivalók egyik további sarkalatos összetevője a reáliák állománya, amennyiben ismertetésükhöz a nyelvtanárnak — az interkulturális nyelvoktatás igénye szerint — mind a két (négy) nyelvhez fűződően megbízható autentikus tájékozottsággal, lehetőleg egyéni tapasztalatokkal, élményekkel kell(ene) rendelkeznie. Az ételmegnevezések klasszikus témakörén túl tudniillik például a magyar *trafik* szó az osztrák hallgató számára ismerősen cseng ugyan, jelentésén első megközelítésben, az azonosítás szintjén mégis alighanem némileg mást ért. Az osztrák *Trafik*okban ugyanis a dohányáru mellett folyóirat, illetve totó-lottó szelvény is kapható, amelyeket ellenben Németországban ugyanígy, a dohánytermékekkel együtt az azonos funkciókra szakosodott ún. *Kioskok*ban árúsítanak – azzal a tipikus helyi többlettel, hogy ott még ételt is vásárolhatunk. Az osztrák *Trafik*ok éppen ezért sokkal inkább a német *Tabakladen*ekhez foghatók, csakhogy ez utóbbiakban meg éppen folyóiratot nem találunk (Muhr 1997a: 192).²⁸ A mi trafikjaink mindezekkel szemben jóval több csecsebecsét árúsítanak, amire szintén hasznos lehet felhívni a nyelvtanulók figyelmét.

A változatok a lexika mellett a nyelvi rendszer valamennyi szintjén érvényesülnek. Mint ismeretes, az anyanyelvi artikulációs bázis nagyban befolyásolja az idegen nyelvi hangállomány-elsajátítás feltételeit, s ez a beszéd prozódiai/szuprasegmentális összetevőire is érvényes. Kiss Jenő (1974: 65ff.) olyan fonetikai szabályszerűségeket rendszerez, amelyek német nyelvű tanulók számára a magyar nyelvi viszonyok elsajátításához könnyebbé válhatnak, illetve másokat, amelyek nehézségek, hibaforrások lehetnek. Például az ezek között fellelhető szóvégi rövid és geminált zöngés zárhangok zöngétlenedésének általános tendenciája azonban Muhr (*Reader*: 12, 17) tanúsága szerint az ausztriai és svájci német nyelvváltozatban szinte egyáltalán nem fordul elő, éppen ezért az innen származó nyelvtanulók esetében nem szükséges a magyar nyelvben is alkalmazott analóg ejtési produkciótól tartani. Hasonlóképpen az /r/ fonéma realizációja Ausztria legnagyobb részén, illetve Bajorországban más tekintetben igencsak közel esik a magyar elülső, illetve nyelvhegyen pergetett ejtésmódhoz, míg kizárólag Németországban egyeduralkodó a standard veláris változat. Ausztriában nyugati irányban haladva jelenik csak meg ugyanezen ejtési forma, miközben az /r/ artikulációs módja a különböző területeken — az uvuláris [R] változatáig bezárólag — fokozatosan a garat felé tolódik (i. m. 13). A svájci nyelvváltozat tipikus megkülönböztető jegyeként egyetlen helyzetben sem vokalizálódó [r], illetve [R] hangot találunk (i. m. 16f.). A fonetikai sa-

²⁸ L. MUHR további országismereti példáit (uo.)!

játosságoknál maradvá Kiss (i. m. 63) elhíresült *puffan*—*Puffen*-sémájú, a magyar magánhangzók tiszta ejtésére szolgáló — gyakorlati szempontból kétségtelenül jól hasznosítható — mintapárjait svájci nyelvtanulók esetében például nem feltétlenül szükséges bevetnünk, mivel nyelvükben a hangsúlytalan szótag magánhangzója nem redukálódik olyanformán, mint a németországi nyelvváltozatban, míg azonban az osztrák normanyelvben e hang minden további nélkül ki is esik (Muhr: i.m. 16). Ehhez hasonlóan érdemes külön figyelmet szentelni a svájci intonációs jellegzetességek kiegyenlítésére, mivel a magyar sajátosságokhoz közel eső hangsúly interferenciája bizonyos esetekben gátló tényezőként léphet fel, amennyiben svájci nyelvhasználók anyanyelvük mérsékelt első szótagi nyomatékkal (leginkább kéttagúak ejtések) megvalósuló lebegő, kiegyenlített hangsúlyozásának²⁹ megfelelően az első szótagi rövid vokálisokat a magyar nyelvben is automatikusan teljes hosszúságúra nyújthatják.

A nyelvoktatás teljes tartama alatt az idegen nyelvi jártasság kiemelt fejezetének kellene lennie a szinte valamennyi verbális megnyilvánulást kísérő pragmatikai tényezők állományának. A párbeszédvezérlés bizonyos kritériumainak, mint például a köszönési formuláknak többközpontúan differenciált anyanyelvi szembe-sítése — a gyakorlati jelentőség függvényében — már az első órákon akár igen széles körben feltárható lenne, minthogy pl. a *Servus!*, *Griß Gott/Dich!*, vagy a Németországban még a tanár–diák viszonyban is járatos *Tschüß!*, valamint a *Ciao!*, *Baba!* – Ausztriában széles körben használatos – köszöntési módok kontrasztív elemzése kezdő német ajkú magyartanulók számára is tanulságos bevezető ismeretekkel szolgálhat. Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy ezek csak részben feleltethetők meg a magyarban is kétségtelenül meglévő *Szervusz/Üdv/Adj' Isten!* stb., valamint *Csaó!* *Csá!*, *Pápá!* megfelelő „hamis barátaival”, miközben egyúttal arra is célszerű rávilágítani, a két nyelvben mely tekintetben és mértékben tér el egymástól szituációnak megfelelő használatuk, stílusértékük, konnotációjuk stb. Tovább vezethet a formai-írásmódbeli sajátosságok elemzése, rámutatva többek között a *Baba!* (A) — *Pápá!* — *baba* (— *Baby* (A) — *baby* — *bébi*), esetleg *Csaó!* — *Cső!*, *Üdvöz légy!* — *Üdvözlégy* lexikai egységek közti különbségre. Az efféle élőbeszédbeli kifejezések felvillantása egyébként még nem azonosítható a szlengre való felbujtással sem: éppen ellenkezőleg, receptív kompetenciát célzó közvetítésükkel a hiteles nyelvhasználat funkcionális kívánalmának teszünk eleget.

Éppen ezért tartom különösen szükségesnek a valós viszonyokat tükröző mindenkor járatos nyelvi szemléletmód, viselkedés – az interkulturális igényű országismeret-közvetítés – részeként a méltatlanul perifériára szorult pragmatikai tudnivalók nyelvoktatási folyamatba történő bevonását. Érdemes felfigyelni pl. arra a

²⁹ MUHR: *Reader* 15f.

Muhr³⁰ említette pragmatikai tényszerűsége, hogy a (németországi/északi) németek fekete-fehér (*Dienst ist Dienst, Schnaps ist Schnaps*) kognitív, illetve verbális látásmódjával szemben például a délnémet/osztrák³¹ szemlélet és nyelvi attitűd egyrészt árnyaltabb, illetve ambivalens (l. a *Jein* igenlő tagadást), másrészt nyilvános körben jelentős mértékű indirektséget, magánszférában ugyanakkor nagyobb fokú direktséget mutat.³² Éppen ezért az említett szerző³³ megalapozottnak tartja az utóbbi nyelvi-kulturális magatartást a germán areális kötelékkel (*Sprachbund*) szemben inkább a Monarchia egybekovácsolta kelet-közép-európai beszédkultúra-régióhoz (*Sprechbund*) sorolni.³⁴

Mínthogy azonban még az osztrákok körében felfedezhető vitathatatlan karakter- és mentalitásbeli hasonlóságok mellett is tekintélyes divergenciával kell számolnunk, hasznosnak bizonyul a magyar nyelvórán a nyelvi-pragmatikai tudnivalók ismertetésére is időt szánni. Komoly kellemetlenségektől kímélhetjük meg ugyanis a magyar nyelvet tanulókat, ha tisztázzuk velük, hogy például a magyarban használatos *hm?*, *nemde?* mondatvégi formula nem egyenértékű párja az osztrák *ge?*, még kevésbé a németországi *ne?* jóval erősebb (sőt gyakran kizárólag) fatikus funkcióval bíró, szemantikailag csaknem üres alakulatnak (pl. a *Mach's gut, ne?* állandósult búcsúzó fordulatban). A magyar megfelelő ugyanis ezekkel szemben jóval redukáltabb előfordulást mutat, és minden esetben számot tart a válaszra, ebből adódóan a németországi, illetve ausztriai viselkedésmód magyar nyelvre történő mechanikus átültetése a beszélgetőpartner szempontjából zavaró, udvariatlanul sürgető jellegű lehet, mivel úgy vélhetjük, a beszélő valamennyi („retorikai”) kérdésére választ kell adnunk.

Hasonlóképpen nyelvtanulóink sikeresebb kommunikációja, a félreértések, csatlódások, kellemetlenségek megelőzése érdekében egy sor további tanulságos következtetéshez juthatunk egyéb ritkán szóba kerülő, kevésbé didaktizált, a klasszikus nyelvoktatás keretein kívül eső nyelvi elem – partikulák, modális töltelékelemek – értelmi-használatbeli jellegzetességeinek kontrasztív igényű feltárása során is. Példaként elsősorban olyanokat említenék, mint az egymással rokonítható magyar *hát* és az eredendően délnémet nyelvterületről útnak indult (ma a németországi köznyelvi

³⁰ Bármely érintett szerző írása kerüljön is a kezünkbe, nemzeti identitását érdemes mindenkor szem előtt tartanunk.

³¹ Noha például MUHR a háromféle nemzeti változat jellegzetességeinek tárgyalásakor valamennyi írásában mindenkor azonos feldolgozási arány megvalósítására törekszik, munkáiban – a svájci viszonyok ismeretetének rovására – az osztrák specifikumok kifejtése mégis mindig jelentős többletet alkot.

³² A szerző ennek kapcsán utal továbbá (*Reader*: 51) arra a törvényszerűsége, hogy a nyelvészlelet gyakorlati hozadéka közé tartozik a makropragmatikai szint, az országra jellemző társadalmi viselkedés, az állami-politikai cselekvés irányának meghatározottsága is, amely pedig maga is visszautal a kognitív látásmódra.

³³ MUHR 1998: 144

³⁴ MUHR szerint a magyarok Monarchiából adódó „szerencséje (*Glück*)”(?!) ez a fajta lelki rokonság.

használatban általánosan ismert) *halt* töltelékszavak egymástól jócskán eltérő értelmi és használati köre, illetve a pragmatikai funkciószók, modális partikulák csoportja, amelyeknek alkalmazása a nyelvi illem szerint is problematikus lehet. Muhr (i.m. 54) utal arra is, hogy utóbbiakból az osztrák nyelvváltozat a németországi némettel szemben jóval kevesebbet használ, sőt a meglévők (és kombinációik) is alkalmazásuk során más szempontok szerint tesznek eleget a nyelvi udvariasság/udvariatlanság kritériumainak. Mindez újfent arra irányíthatja a figyelmet, hogy a magyar nyelv oktatójának a kontrasztív ismeretformálás gyakorlatához a célnyelvi viszonyokban való jártasság kompetenciája mellett három – egymástól részben-egészben eltérő – struktúra kompetenciájával kellene rendelkeznie.³⁵

Noha a nemzeti alapon differenciált kontrasztív nyelvszemlélet és oktatási gyakorlat valóban nyelvi-kulturális tájékozottságot igényel a nyelvtanár részéről, ezek elsajátításakor mégis egyes eleve adott – nyelvek közötti – hasonlóságok felismerése és rendszerezése számottevő könnyebbséget jelenthet. Az ugyanis, hogy a magyar, illetve osztrák kogníciós (így nyelvi, kulturális, pragmatikai) formakincs — nem utolsósorban a közelség révén — ily nagyfokú hasonlóságot mutat, a két nyelvben fokozott interferencia-képződést eredményez. Az interferencia-jelenségek számbavételének elsődleges célja másrészt a nyelvoktatásban történő hatékony felhasználás, hiszen a hasonlóságok, azonosságok felismerésével és rendszeres didaktizálásával nyelvi-szemléleti struktúrák elsajátítását tehetjük könnyebbé nyelvtanulóink számára. Éppen ezért – az osztrák nyelvtanulók példájánál maradva – megvilágító erejű lehet egyes magyar nyelvi jelenségek feltárását saját nyelvükből vett ekvivalens jelenségekkel szemléltetni, illetve ezeket kontrasztív módon a németországi normanyelv párhuzamos alakulataival ütköztetni. Áttetszőnek tűnhetnek így számukra olyanféle lexikai egységek magyar megfelelői, mint *Bartwisch* (A) (— *Hand-/Kehrbesen* (D)), *Paradeiser* (A) (— *Tomate* (D)) vagy *Fauteuil* (A) (— *(Polster)Sessel* (D)), illetve a „német nyelvből” származó, közismertté vált tükörfordításokon túl például az *Aufzug/Lift* (A) (— *Fahrstuhl* (D)) szavakban is tetten érhető – a magyarhoz hasonló – kompozíciós szemlélet, valamint a szókészlet-strukturálódás.

Az internacionalizmusok, illetve jövevényszavak nyelvenként eltérő használati köre/jelentése jellemző szempont lehet egy adott nyelv vizsgálatakor, az ebből le-szűrhető tanulságok ismertetésével pedig bizonyos fogódzót is adhatunk nyelvtanulóink kezébe. Muhr (i.m. 2) utal az osztrák nyelv jellemzőinek számbavételekor a jövevényszavak és az idegen szavak fokozott jelenlétére (pl. *Gaude* (A) — *Spaß* (D), *Maleur* (A) — *Unglück* (D) stb.), a németországi nyelvváltozattól megkülönböztethető készletére (pl. a környező nyelvekből eredő kölcsönzések túlnyomó hányadá-

³⁵ A modális segédszavak kontrasztív összevetéséhez magyar oldalról: KUGLER 2000.

ra), valamint (alaki/ejtési) „meghonosításuk”³⁶ szinte teljes hiányára. A magyar mint célnyelv szempontjából talán mind közül a legfontosabb adaléknak a magyar–német/osztrák, illetve német/osztrák–magyar átvételek körét tekinthetjük, mivel e lexikai egységek a nyelvtanulók számára érdekességként szolgálnak, a „személyes” érintettség révén pedig a motivációra is serkentően hatnak. A *karfiol*-, *kifli*-szerű, illetve a *Maschekseite* (A) (— *Hinterseite* (D)), *Teschek* (A) (— *Dummer/Blamierter* (D)) jövevényelemekhez hasonló alakulatok mellett mindazonáltal külön figyelemfelhívást igényel a már említett reália-készlet, amelybe a *trafik*-féle referencia-megoszlások mellett pl. a magyar vonatkozású *Palatschinke* (A) — *Crêpe/Pfann-/Eierkuchen* (D) nemzeti variánsokkal összecsengő tartalmi differenciálódás is beletartozik. A „hamis barátok” kategóriájának egyik sarkalatos pontja lehet ezen túlmenően pl. az osztrák viszonyokra olyannyira jellemző erőteljes belső csoport-megkülönböztetésből³⁷ adódó jó néhány – a magyar nyelvben is előforduló, ám közel sem azonos módon és gyakorisággal használatos – rang-, illetve címmegnevezés (pl. *akadémikus*, *magiszter* stb.; esetleg ehhez kapcsolódóan pl. a *Diplom*-féle kifejezések) értelmi-használatbeli magyarázata is.

A magyar nyelvtanár továbbá megalapozottan támaszkodhat az osztrák nyelvtanulók anyanyelvi kompetenciájára például a régmúlt időviszony verbális megformálásának felvetése kapcsán is, mivel az osztrák beszélt nyelv teljességgel mellőzi³⁸ az ennek jelölésére szolgáló (amúgy Németországban szokványos) analitikus igei struktúrát (i.m. 44). Ebben a sorban említhetnénk még a személynevek megfelelő névelőjének (pl. *die Anne*, *der Thomas* (A)) szerepeltetését az osztrák nyelvváltozatban, továbbá a *brennen* (*Licht*) (A) — *an sein* (D), *abschalten* (A) — *ausmachen* (D), *mit jdm. über etw. reden* (A) — *sich mit jdm. unterhalten* (D), *zum Rhein* (Ö) — *an den Rhein* (D) típusú (a magyaréval hasonlítható) grammatikai-strukturális szemléletet. Érdeemes azonban az interferencia-jelenségek pozitív hatásai mellett az árnyoldalt, azaz a belőlük adódó tipikus hibalehetőséget mint következményt mindenkor szem előtt tartani. Az azonosságok, illetve hasonlóságok túlzott hangsúlyozásával ugyanis éppen a tanult nyelv eltérő – ám rendszerszerű – felépítettségéről vonhatjuk el a figyelmet. A hibák kérdését illetően másrészt a magyar nyelv oktatójának — mindenekelőtt a fordítási feladatok során — a nemzeti variánsok előfordulásakor különösen nagyfokú toleranciát kívánatos tanúsítania.

Az előzőek szórványos – rendszerből kiragadott – példáival azt kívántam érzékeltetni, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatójának a nyelvtanulók (nemzeti-

³⁶ Az osztrák szókészletben érvényesülő fejleményeket vö. a „német német” lexikai állomány idegen (főként angol-amerikai) elemek átvételére irányuló (hasonlóképpen fokozott) nyitottságával és az ezt egyensúlyban tartó rendkívül erőteljes németesítő tendenciával (pl. *coole Kids*, *kicken* stb. (D)).

³⁷ MUHR: *Reader*: 2

³⁸ Nem csupán a megléte, hanem bizonyos struktúrák hiánya is szignifikáns adat lehet a nyelvtanulók számára.

ségi alapon) eleve kódolt lehetőségeit, adottságait, készségeit, hajlamait, intencióit, érdekeit stb. maximálisan szem előtt tartva, a hatékonyság érdekében milyen szer-teágazó praktikus német nyelvi kompetenciával kellene rendelkeznie. Mindez azonban persze nem jelentheti azt, hogy a nyelvtanártól elvárható bizonyos dialektusok elsajátítása. Az ismeretek specifikus voltából következően ennek ellenére gondot okozhat jelenleg a szükséges önképzés.³⁹

Sajnálatos tényként tapasztalhatjuk ugyanis, hogy hazánkban a többközpontú szemléletet következetesen képviselő kutatások — különféle ellentétes érdekek kereszttüzében — egyelőre nincsenek összhangban a szükséglettel, így a fent vázolt koncepcióváltás a magyar mint idegen nyelv oktatásának fejlesztését szolgáló vizsgáldások keretében sem került még a figyelem középpontjába. Az „*Anyanyelvünkön gondolkodunk. Idegen nyelvet tanulva is*” (Kiss 1974: 60) elvének megfelelően kutatás tárgyát képezhetné ugyanis mindenekelőtt a (többközpontú szemlélet szerint értelmezett) nemzeti hovatartozás adta nyelvi-gondolkodásbeli struktúra magyarral történő kontrasztív-tipológiai és areális-kontaktlingvisztikai szembesítése.⁴⁰ A nyelv valamennyi szintjén, illetve a reáliák és országismereti vonatkozások terén is vizsgált párhuzamos, illetve szétartó rendszerszerűségek feltárása eredményeképpen várhatóan láthatóvá válnának a magyar mint idegen nyelv tanításában is haszonnal kamatoztatható – kritikusan szemlélhető – nyelvi-pragmatikai-kulturális viszonylatú gócpontok, s így az ezek mentén szerveződő, a többközpontúság jegyében fogant magyaroktatási és tanárképzési curriculumok, segédanyagok összeállítására és az ennek megfelelően differenciált hibaelemzésekre is sor kerülhetne. Mindehhez pedig elengedhetetlenül szükséges volna mind hagyományos, mind pedig elektronikus szótáraink pluricentrikus szempontból releváns állományának teljes körű beható elemzése a felhasználhatóság kérdését illető megbízható kép kialakítása céljából.⁴¹

4. Összegzés

A fentiekben vázolt szemléletmód elméleti koncepciójának és gyakorlati konzekvenciáinak fejtegetésével célunk – tágabb horizonton – e hazánkban sajnos egyelőre kevésbé ismert nézetek elfogadtatása, valamint – szűkebb összefüggésben – a magyar mint idegen nyelv „német” nyelvtanulói igényeihez igazodó oktatási stratégia megújításának ösztönzése.

³⁹ A pluricentrikus németoktatás szellemében készült ÖSD-vizsgaanyag (*Lernzielkatalog*) éves kiadásai — mint a nemzeti jellegzetességek variációinak tulajdonképpeni kodifikációs jegyzéke — segítségül lehetnek mind a produktív, mind pedig a receptív tudásra kiterjedő vizsgakövetelmények megismeréséhez.

⁴⁰ GERSTNER 1979 mintha előrevetítené a többközpontúság szemléletét, bár még a hagyományos dialektológiai terminológiával él.

⁴¹ A magyar lexikográfia adósságaihoz: pl. Szűcs 1999: 177f.

Méltán tekinthetjük nyelvtanulóink eredményességének érdekében, a nyelvünkkel és kultúránkkal történő találkozás sikeréhez igazi „vendéglátói” feladatunknak, kötelességünknek a lehető legnyitottabb és legközvetlenebb érintkezési feltételek megteremtését, amelyhez éppen a többközpontúság szemléletmódjából adódó nyelvi-kulturális tolerancia gyakorlása is hathatósan hozzájárul.

IRODALOM

- AMMON, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: de Gruyter
- AMMON, Ulrich (1996): Deutsch als plurizentrische Sprache – mit sprachdidaktischen Ausblicken. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereines Österreichischer Lehrerverband. (Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF). Deutsch als plurizentrische Sprache; 12. Jg., Heft 1, April)*. 4-15.
- EBNER, Jakob (o.J.): Wörter und Wendungen des Österreichischen Deutsch. In: Muhr, Rudolph (Hrsg.): *Linguistische und pragmatische Merkmale. (Österreichisches Deutsch kennenlernen. Reader; Bd. 2.)* 3. neugest. Aufl. 99-189.
- EBNER, Jakob (1995): Die lexikographische Darstellung des österreichischen Deutsch. Bestandsaufnahme und Überlegungen zur weiteren Entwicklung. In: Muhr, Rudolph (Hrsg.): *Linguistische und pragmatische Merkmale. (Österreichisches Deutsch kennenlernen. Reader; Bd. 2.)* 3. neugest. Aufl. 49-64.
- FASCH, Christa (1997): Österreichisches Deutsch als Exportartikel. Über die Schwierigkeiten der Vermittlung einer nicht näher definierten “Sprache”. In: Muhr, Rudolph/Schrodt, Richard (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky. 305-313.
- FÖLDES Csaba (1997): Überlegungen zur Phraseologie im Österreichischen Deutsch. In: Muhr, Rudolph/Schrodt, Richard (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky. 227-242.
- GERSTNER Károly (1979): A magyar-német nyelvi kölcsönhatás néhány grammatikai esete. *MNy.* 75: 199-205.
- GLABONIAT, Manuela (1996): Ein Jahr Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereines Österreichischer Lehrerverband. (Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF). Deutsch als plurizentrische Sprache; 12. Jg., Heft 1, April)*. 71-76.
- GRZEGA, Joachim (1997): Österreichisch, Bairisch, Bayrisch, Deutschländisch – Beobachtungen zu Lexik und Idiomatik. In: Muhr, Rudolph/Schrodt, Richard (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky. 147-171.
- HUBER, Markus (1996): Beitrag zur Podiumsdiskussion “Adressatenberichten” ÖDaF-Jahrestagung 1995. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereines Österreichischer Lehrerverband. (Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF). Deutsch als plurizentrische Sprache; 12. Jg., Heft 1, April)*. 62-63.
- KÁROLYI Andrea (1996): Die Bedeutung des plurizentrischen Ansatzes für den Deutschunterricht im Ausland. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereines Österreichischer Lehrerverband. (Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF). Deutsch als plurizentrische Sprache; 12. Jg., Heft 1, April)*. 45-48.
- KÁROLYI Andrea (1997): Lehrerbildung Deutsch als plurizentrische Sprache. Ein TEMPUS GEP-Projekt zu Deutsch als plurizentrische Sprache an der Péter Pázmány Katholische Universität (Ungarn). In: Muhr, Rudolph/Schrodt, Richard (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky. 330-339.

- KISS Jenő (1974): Gondolatok német anyanyelvűek magyartanításáról. *Nyr.* 98: 59-73.
- KISS Tímea (1996): Beitrag zur Podiumsdiskussion "Adressatenberichten" ÖDaF-Jahrestagung 1995. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereines Österreichischer Lehrerverband. (Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF). Deutsch als plurizentrische Sprache; 12. Jg., Heft 1, April).* 64.
- KUGLER Nóra (2000): Egy attitűdjelölő szócsopotról (A módosítószó a modális rendszemben). In: *Lexikális jelentés, aktuális jelentés* (Szerk.: Geccsó Tamás). Tinta, Bp. 168-178.
- MARKHARDT, Heidemarie (o.J.): Sprachpolitik der EU am Beispiel des Österreichischen Deutsch oder: "Erdäpfelsalat bleibt nicht Erdäpfelsalat". In: Muhr, Rudolph (Hrsg.): *Linguistische und pragmatische Merkmale. (Österreichisches Deutsch kennenlernen. Reader; Bd. 2.)* 3. neugest. Aufl. 56-72.
- MARTIN, Victoria (1995): Vorurteile und Meinungen zu einem Auslandsjahr in Österreich aus sprachpädagogischer Hinsicht. In: Muhr, Rudolph/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache; Bd.2.).* Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky. 132-140.
- MUHR, Rudolph: *Deutsch als plurizentrische Sprache. Eine Einführung. (Österreichisches Deutsch kennenlernen. Reader)*
- MUHR, Rudolph (o.J.): Was ist Sprachpolitik? Gibt es eine Sprachpolitik für das Deutsche? In: Raasch, Albert (Hrsg.): *Deutsch und andere Fremdsprachen – international (Deutsch. Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik).* 25-33.
- MUHR, Rudolph (1993): Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Muhr, Rudolph (Hrsg.): *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache; Bd.1.).* Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky. 108-123.
- MUHR, Rudolph (1994): Kulturstandards in Österreich, Deutschland und der Schweiz im Vergleich. Sprache und Kultur in plurizentrischen Sprachen. In: Wierlacher, Alois/Stötzel, Georg (Hrsg.): *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongress der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik.* Düsseldorf: Indicium. 743-757.
- MUHR, Rudolph (1995): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff "Standardsprache" in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: Muhr, Rudolph/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache; Bd.2.).* Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky. 75-109.
- MUHR, Rudolph (1996a): Das Österreichische Deutsch in Linguistik und Sprachunterricht seit 1945. Ein Bericht. In: *Mitteleuropa – Mitten in Europa. Der Ginkgo-Baum. (Germanistisches Jahrbuch für Nordeuropa; 14. Folge).* Helsinki: Finn Lectura. 220-239.
- MUHR, Rudolph (1996b): Österreichisches Deutsch und interkulturelle Kommunikation im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereines Österreichischer Lehrerverband. (Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF). Deutsch als plurizentrische Sprache; 12. Jg., Heft 1, April).* 31-44.
- MUHR, Rudolph (1997a): Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept "Deutsch als plurizentrische Sprache" und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Germanistische Linguistik. (Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV; 137-138/1997).* Olm: Forschungsinstitut für deutsche Sprache. Deutscher Sprachatlas Marburg/Lahn. 179-201.
- MUHR, Rudolph (1997b): Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrischer Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen. In: Muhr, Rudolph/Schrodt, Richard (Hrsg.):

Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky. 40-66.

MUHR, Rudolph (1998): Sprache und Land. Die soziale und kulturelle Wirklichkeit Österreichs im Spiegel seiner Sprache. In: Bamer, Werner/Scheuringer, Hermann (Hrsg.): *Beharrsamkeit und Wandel. Festschrift für Herbert Tatzreiter zum 60. Geburtstag.* Wien: Edition Praesens. 143-155.

NAGY Anna (1993): Nationale Varianten der deutschen Standardsprache und ihre Behandlung im Deutschunterricht des Auslandes. In: Muhr, Rudolph (Hrsg.): *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache; Bd.1.)*. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky. 67-73.

NAGY Anna (1996): Deutsch als plurizentrische Sprache – einige Konsequenzen für den Deutschunterricht. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereines Österreichischer Lehrerverband. (Deutsch als Fremdsprache (ÖDaF). Deutsch als plurizentrische Sprache.* 12. Jg., Heft 1, April.) 48-51.

POLLAK, Wolfgang (1992): *Was halten die Österreicher von ihrem Deutsch? Eine sprachpolitische und soziosemiotische Analyse der sprachlichen Identität der Österreicher.* Wien: ÖGS/ISSS

POLLAK, Wolfgang (1994): *Österreich und Europa: sprachkulturelle und nationale Identität.* Wien: ÖGS/ISSS

SZÜCS Tibor (1999): *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában* (Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4.). Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

WIESINGER, Peter (1995): Das österreichische Deutsch in der Diskussion. In: Muhr, Rudolph/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache; Bd.2.)*. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky. 59-74.

SZÓTÁRAK:

EBNER, Jakob (1998): *Wie sagt man in Österreich? (Duden-Taschenbücher; Bd.8.)* Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag

Österreichisches Wörterbuch (1997) 38. Aufl., Wien: ÖWB Pädagogischer Verlag GmbH., Verlag Jugend & Volk

Dóla Mónika

Az igekötős igék tanítása (Tanulások és javaslatok)

1. Az igekötős ige jellegzetességei

A magyar nyelvkönyvek többsége a hagyományos nyelvelírásra támaszkodva kategorizáló, statikus szemléletet képvisel az igekötős igék szabályrendszerének tanításában. Főként a morfoszintaxis szintjén valósítják meg a jelenség oktatását, és kevésbé építenek a funkcionális szempontokra, a készségfejlesztésre, valamint az órai munkát segítő gyakorlattípusok kidolgozására. A mai nyelvoktatásban azonban az alkalmazás kap meghatározó szerepet; a nyelvtan tanítása a kommunikációs szándékok megvalósítását szolgálja. A magyar mint idegen nyelv egyik legsajátosabb jelensége, az igekötős igék kapcsán szintén a funkcióra, a szemantikai jellemzőkre és a mondattani viselkedésre kell összpontosítani (Szili 2000: 114-115), az igekötős igék tananyagának tükröznie kell a kommunikáció dinamikus, kreatív jellegét, segítenie kell a készségfejlesztést (beszéd, hallás és olvasás utáni értés, írás), s tartalmaznia kell az igekötős igéknek a fonológia – morfológia – szintaxis – szemantika – pragmatika vonalai mentén kirajzolódó teljes szabályrendszerét.

A magyar mint idegen nyelv szempontjából az igekötőt és az igekötős igét a következőképpen értelmezhetjük:

1. az igekötő funkciója az, hogy módosítja az ige jelentését: (1) árnyalt jelentést hoz létre, irányt jelöl, (2) aspektust képez, (3) módosult vagy megváltozott jelentést eredményez;
2. az igekötőt szemantikailag az jellemzi, hogy az igével komplex predikátumot alkot, az igekötős ige jelentésének részévé válik (É. Kiss 1998: 34; Kiefer 2000: 31);
3. az igekötő mondattani viselkedésére jellemző, hogy
 - (1) semleges hangsúlyozású, befejezett aspektusú mondatban és az igekötőt a kontrafókusban szerepeltető irtóhangsúlyos mondatban az igekötő közvetlenül az ige előtt áll (ilyenkor az igekötőt és az igét egybeírjuk, s egy fonológiai egységként ejtjük);
 - (2) semleges hangsúlyozású, folyamatos aspektusú mondatban és irtóhangsúlyos mondatban, ha más elem kerül a fókuszbba, az igekötő közvetlenül az ige mögé kerül (ilyenkor az igét és az igekötőt különírjuk, s külön fonológiai egységként ejtjük);

- (3) megfelelő jeggyel rendelkező igék és segédigék esetén semleges hangsúlyozású mondatban és az igekötőt a kontrafókuszban szerepeltető mondatban az ige, illetve a segédige az igeneve és annak igekötője között áll (ilyenkor az igekötőt, a közbeékelődő elemet és az igét különírjuk, s az igekötőt a beékelődő elemmel egy fonológiai egységként ejtjük);
- (4) eldöntendő kérdésre adott rövid válaszban önállóan is használható az igekötő;
- (5) az igekötő megváltoztathatja az ige vonzatkeretét, és tranzitívvá vagy intranszitívvá teheti az igét;
4. az igekötőnek a MID-ben használatos elnevezésében a szófaji besorolástól való tartózkodást javasoljuk, és az „igekötő” – vagy idegen szóval a „converb(ium)” – megjelölést ajánljuk, mivel ezek utalnak a jelenség egyedi működésére, ugyanakkor jelzik, hogy az igekötő és az ige egysége megvalósul a lexikonban, a szemantikában, de az igekötő elszakadhat az igétől a szintaxisban (com/con = ’együtt valamivel’, „kötő”; verbum = ige).

Az igekötős igék oktatásának tartalmaznia kell azt a teljes lépéssort, amelyet a nyelvtanuló jár végig akkor, amikor az igekötős igéket helyesen próbálja használni. Az eljárás ilyenkor egy olyan folyamatnak feleltethető meg, amelynek során a beszélő fontolóra veszi a lexikai, a funkcionális, a szemantikai jellemzőket (jelentés, irány, aspektus), a nyelvtani rendszert (alaktan, mondattan, vonzatkeret, szórend), a szó- és írásbeliség szabályait, valamint a nyelvhasználat helyénvalóságát.

2. Tankönyvek

A tanulmány nem tekinti céljának a részletes tankönyvelemzést, kiváltképpen nem a kritikát; csupán azokat a jellemzőket vizsgálja, amelyek tendenciaként mutatkoznak a használatban lévő tankönyvekben az igekötős igék tanítása kapcsán. A magyar mint idegen nyelv célnyelvi környezetben történő oktatásában az utóbbi időben legnépszerűbbnek tekintett tananyagok többsége csupán kezdő és középfeladatok szinten valósítja meg a nyelvtanítást. Habár az egyes nyelvkönyvek között eltérés mutatkozik az igekötős igék szófaji besorolását, a jelenségnek a tanítás menetébe történő beillesztését és a lexikai sorrendiséget illetően, a tananyagok többnyire egyetértenek az igekötős igék pedagógiai minimumállományának (ezt a *Táblázat* tartalmazza), a tanítás menetének, valamint az alkalmazandó gyakorlattípusoknak a tekintetében.

Az igekötős igék tanítása során először az irányjelölő igekötőket mutatják be és gyakoroltatják a nyelvkönyvek: ezeket mozgást jelentő igékkel kapcsolják össze egyenes szórendben, és a térhármasság ragjaival együtt szerepeltetik, hiszen az igekötős ige kijelöli a maga lehetséges vonzatkereteit. Második lépésben az igekötő és

az ige fordított szórendjével foglalkoznak kiegészítendő kérdés, tagadás és fókuszos mondat esetében, illetve megtanítják az eldöntendő kérdésre adható rövid igekötős válasz használatát. Az igekötők irányjelölő szerepének tárgyalása után harmadik lépésben a perfektuáló, illetve az akcióminőség-képző funkcióval foglalkoznak, elsősorban a *meg-* és az *el-* igekötők kapcsán. A negyedik lépés a megszakított szórend használati szabályait öleli fel olyan igék és segédigék esetében, mint például a *tud*, *szeret*, *akar*, *kell*, *lehet*, *szabad*, végül az imperatívusz és a konjunktívusz szórendjét vizsgálják. A tankönyvek egységes szemléletet követve szövegben mutatják be az igekötős igék viselkedését, amit aztán nyelvtani magyarázat, szószedet és gyakorlatok követnek. A könyvek elsősorban mondat szintű, hagyományos, írásos, illetve szövegszintű, nagy mértékben irányított gyakorlat típusokkal élnek.

A magyart mint idegen nyelvet csak kezdő és középfeladók szinten tanító könyvek nem foglalkoznak az igekötős igék és vonzatkereteik metaforikus kognitív jelentésstruktúrák (Szilágyi 1996) szerint való szerveződésével, a jelentésmódosító és jelentésváltoztató igekötős igék tanításával, a nyelvhasználati helyénvalóság kérdésével, és nem említenek meg egyes jelentős fontosságú szórendi mintákat (pl. a semleges hangsúlyozású, fordított szórendű, folyamatos aspektusú vagy a mondatrész- és a szerkezettagadásos mondat stb.). Bizonyos igekötőket és igekötőszerű morfémákat esetleges módon hol a nyelvtan, hol a lexika részeként tanítanak. Gyakorisági szótár és egységes kognitív szemantikai elv hiányában a jelentésmódosító és jelentésváltoztató igekötős igék elszórta, esetlegesen, a téma által megkövetelt szókincs mentén szerepelnek, a szószedetben pedig többnyire csak idegen nyelvi megfelelőikkel állnak. A tananyagok többsége az igekötős igék használatának tanulását nem segíti elő kötetlenebb típusú célzott gyakorlatokkal, és az alkalmazási szakasz sem jelenik meg módszertani eszköztárukban. Ugyan kidolgozott módszertani apparátussal rendelkeznek az igekötős igék (főként az irányjelölők) tanításában a mondat, illetve a szöveg szintjén megvalósuló, írásbeli, irányított jellegű feladatok terén, általános jelleggel hiányoznak viszont eszköztárukból azok a gyakorlati típusok, amelyek az igekötős igékre vonatkozó spontán, kreatív nyelvhasználatot indukálják, a grammatikának az élőszavas megnyilvánulásokban történő alkalmazását tanítják, gyakoroltatják, és a szóbeli készségeket fejlesztik. Továbbá nem dolgoznak ki olyan feladatokat, amelyek a nyelvtanulás magasabb szintjein gyakoroltatnák az igekötős igék funkcióbeli, szemantikai és a nyelvhasználati helyénvalósággal kapcsolatos előfordulását, viselkedését.

A bevezetésben feltüntetett folyamat lépései közül a tankönyvek alapján a következőket sajátíthatja el a tanuló: megismeri a magyar nyelv igekötő-állományának leggyakoribb elemeit, valamint az azokkal tipikusan előforduló igekötős igéket; megkapja azokat az alapvető információkat, amelyek az igekötős igék mondatbeli mozgására, valamint egyszerűbb vonzatkereteire vonatkoznak; megtanulja az igekötők irányjelölő és perfektuáló szerepét; végül megismerkedik az igekötős igék he-

lyesírására vonatkozó szabályokkal. Az igekötős igék tanításának további lépései kidolgozatlanok maradnak a tankönyvekben. Az alkalmazás szakaszával és a kreatív nyelvhasználat elősegítésével kis mértékben, illetve egyáltalán nem foglalkoznak a leckék, felső középfeladói szinttől kezdve pedig semmilyen útmutatással nem rendelkezünk arra nézve, hogy az igekötős igék korpuszából mit, milyen sorrendben és hogyan oktassunk. A tananyagok esetleges módon szerepeltetnek különböző igekötős igéket, amelyek az adott kontextusba beleillenek, és abban megérthetőek, majd a szöszedetben tárolják őket többnyire idegen nyelvi megfelelőjüket feltüntetve. Mindezek eredményeképpen a tanuló egyesével kénytelen tanulgatni az igekötős igéket anélkül, hogy bármilyen rendszerbe tudná foglalni őket. Hiánya mutatkozik egy olyan egységes, funkcionális szemléletű, kognitív szemantikai elvnek, illetve egy annak alapján kidolgozott módszertannak, amely összeszervezi a magasabb szinteken tanítandó igekötőket és igekötős igéket, szervezeten feltárja kognitív szemantikai jellemzőiket, analógiába állítja az igekötők jelentésstruktúra-szervező szerepét, foglalkozik az igekötős igék vonzatkeretével, a nyelvhasználati helyénvalóság kérdésével és a szóbeliség szabályaival, és az ismeretek spontán, kreatív alkalmazását segíti elő a készségek fejlesztésével párhuzamosan.

3. *Javaslatok*

A fenti tények ismeretében a tanulmány további része az igekötős igék egy lehetséges tanmenetét vázolja fel, s olyan eljárásokat sorol fel, amelyek a kötött feladatoktól a szabadabb gyakorlatok felé haladva hatékonyan segíthetik az igekötős igék szabályrendszerének tanítását, tanulását. A tananyag és az eljárások összeállítását olyan rendezőelveket vezérlik, amelyek a kommunikatív kompetencia kialakítását tűzik ki a nyelvvoktatás fő céljául: a magyar mint idegen nyelv szemléletét érvényesítik, nyelvfunkció-központúak és szövegközpontúak. Az igekötős igék oktatását funkciók szervezik: a helyviszonyok, az időviszonyok, az aspektus, a szándék, kötelezettség, megengedés, képesség és lehetőség kifejezése, valamint a tagadás. A tananyag által leltárba vett funkcionális grammatika ezen funkcionális kategóriák köré rendeződik egy olyan spirális szerkezetben, amelyben az egyszerűtől a bonyolultabb felé történő haladás és a gyakorlás elve megvalósul.

A minden szinten kivitelezhető szabadabb gyakorlattípusok azt hivatottak igazolni, hogy egyszerűbb szerkezetek és erősen korlátozott szókincs birtokában is lehetőség nyílik a nyelvi szintek, illetve dimenziók (fonológia, morfológia, szintaxis, szemantika, pragmatika) által tartalmazott, az igekötős igék viselkedésére vonatkozó szabályok kis mértékben irányított, összefüggő, élőszavas megnyilvánulásokban történő gyakoroltatására, alkalmazására, a szóbeli és írásbeli készségek kreatív fejlesztésére, hiszen meggyőződésünk, hogy az ilyen módon megvalósuló nyelvhasz-

nálakra a kezdetektől fogva biztatni kell a tanulókat. A magasabb nyelvtanulási szintek olyan gyakorlattípusokat is tartalmaznak, amelyek az igekötős igék funkcióbeli, kognitív szemantikai és pragmatikai viselkedését tanítják.

4. Tananyagtervezés

A nyelvtani anyag részének tekintendő igekötők

ELSŐ SZINT	BE-, KI-, LE-, FEL-, ODA-, VISSZA-, ÁT-, EL-, MEG-
MÁSODIK SZINT	BELE-, HÁTRA-, KÖRÜL-, ÖSSZE-, SZÉT-, IDE-, RÁ-, KERESZTÜL-, TOVÁBB-
HARMADIK SZINT	ELŐ-, ALÁ-, HOZZÁ-, VÉGIG-, UTÁNA-, FÉLRE-, TÚL-, ELÉ-, FÖLÉ-, MÖGÉ-, NEKI-, ELŐRE-

A lexikonban feltüntetendő lexikalizálódott elemek

ELSŐ SZINT	RÁ-, HAZA-
MÁSODIK SZINT	ABBA-, EGYET-
HARMADIK SZINT	AGYON-, TÖNKRE-, ÚJRA-, ÚJJÁ-, UTOL-, EGYBE-, ELLEN-, ELLENT-, ÉSZRE-, JÓVÁ-, LÉTRE-, KETTÉ-, FÉLBE-, FELÜL-, FENN-, HELYRE-, KÖZBE-, KÖZRE-, KÖZZÉ-, KÜLÖN-, SZÉJJEL-, SZEMBE-, RAJTA-, TELE-, VÉGBE-, VÉGHEZ-, VÉGRE-, VISZONT-, OTT- stb.

Amikor nekilátunk az igekötős igék tanításának, először azt kell figyelembe venni, hogy az igekötők szemantikai funkciói közül a külföldiek (és az anyanyelvi beszélők) számára legnyilvánvalóbb és leginkább kézzelfogható szerep az **irányjelölés**, ezért ezen funkciója felől érdemes megközelíteni. Az első és a második szinten előforduló legtöbb igekötő konkrét irányt jelöl, ami nyilak és ábrák segítségével könnyen szemléltethető.

Második lépésként az **aspektusképző** szerep tanítására kerül sor: a tanulók számára a *meg-* és az *el-* igekötők jelölik legnyilvánvalóbban az ige befejezett aspektusát, ezért ezen a két morfémán érdemes megtanítani az igekötők perfektuáló szerepét. Az olyan mondatok esetében, mint például *Holnap megírom a levelet*, a

fókuszpozícióban (tehát közvetlenül az ige előtt) álló igekötő szerepe az, hogy befejezett aspektusúvá tegye a mondatot. A mondatok olyan cselekvésről / történésről számolnak be, amelyek (a beszélő elképzelése szerint) le fognak zárulni, be lesznek fejezve. A jelen és jövő idejű igeragozású mondatokban tehát az egyenes szórendű *meg-* és *el-* igekötőjű igék egy jövőbeli (szándékolt) befejezettséget fejeznek ki (*Megírom a levelet*). A múlt idejű mondatokban a befejezettség múltbeli, megtörtént esemény (*Megírtam a levelet*). Ezután rá kell világítani, hogy valójában mindegyik igekötő lehet aspektualizáló szerepű: „A fókuszpozícióban álló [bármelyik] igekötő *befejezett aspektust* jelölő operátorként funkcionál” (Alberti 1994: 57). Mivel a magyarban nincsenek egyszerű, befejezett és folyamatos igealakok, mint például az angolban, az igekötő feladata az, hogy szórendi pozíciójával a mondat aspektusát jelölje. Amennyiben az ige igekötő nélkül szerepel a mondatban, a mondat *folyamatos aspektusú* (pl. *Írom a levelet*). Ha az igekötő és az ige fordított szórenddel áll, és a mondat semleges hangsúlyozású, szintén folyamatos (progresszív) aspektusú a mondat (pl. *Megyek be a házba*). Ha az igekötő és az ige úgy áll fordított szórendben, hogy a fókuszpozíciót egy azonosító-kirekesztő jelentéstöbblet hordozó operátor (nem az ige) foglalja el, a mondat mindkét aspektussal értelmezhető (pl. *‘Réka ~vitte fel a macskát az emeletre (, amikor megcsörrent a telefon). 1. Réka volt az, aki éppen vitte fel a macskát az emeletre, amikor megcsörrent a telefon. 2. Réka volt az, aki felvitte a macskát az emeletre, amikor (miután) megcsörrent a telefon.*)

A **szórend** tanítása mindvégig fontos kérdés a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Az igekötős igék mondatbeli mozgását érdemes rögtön azután tanítani, hogy a tanulók megismerkedtek az irányjelölő és az aspektusképző szereppel, hiszen a kommunikációban gyakori kérdés, tagadás és a különböző beszédszándékok ezt igen hamar megkövetelik. Az igekötő és az ige a mondatban állhat egyenes, fordított és megszakított szórenddel. Az egyenes és a fordított szórend eseteivel a tanulók fokozatosan ismerkednek meg, míg végül kiteljesedik a rendszer a nyolc lehetséges oppozícióban: (1) semleges és kontrafókuszos (nem az igekötő áll a fókuszban) mondatok, (2) eldöntendő és kiegészítendő mondatok, (3) szerkezettagadás és mondat-, illetve mondatrészttagadás, (4) befejezett és folyamatos aspektusú mondatok, (5) univerzális kvantor és negatív kvantor semleges hangsúlyozású mondatokban, (6) konjunktívusz és fordított szórendű imperatívusz, (7) egyenes és fordított szórendű imperatívusz, (8) kontrafókusz (igekötő a fókuszban) és egzisztenciális olvasat. Az igekötő és az ige megszakított sorrenddel is állhat: közéjük olyan szavak (igék, segédigék, melléknévek és módosítók) ékelődhetnek be, amelyek megkövetelik az infinitívuszi képzőt az ige. Ez a jelenség csak semleges hangsúlyozású, befejezett aspektusú, illetve az igekötőt a fókuszban szerepeltető mondatokban fordulhat elő (É. Kiss 1992). Azt mondhatjuk, hogy a szóban forgó elemek

„jeggyel” ellátottan érkeznek a mondatba, és ez a jegy dönti el, hogy maguk elé veszik-e főnévi igenevük igekötőjét, vagy sem (Komlósy 1992). A következő morfémák **kötelezően maguk elé veszik főnévi igenevük igekötőjét**: *akar, tud, kell, kellene, fog, tetszik, is, van*. Az alábbi elemek semleges mondatban **megengedik a megszakított és az egyenes szórendet is**: *lehet, szabad, szeretne, próbál, (tessék)*. Az utolsó csoportba azok az elemek tartoznak, amelyek **nem engedik meg a megszakított szórendet** semleges mondatban: *szeret, imád, utál, gyűlöl, muszáj, tilos, tessék*.

A tanítás következő fontos eleme a **vonzatkeret**. Az igekötő mind szemantikai, mind szintaktikai alapon megváltoztathatja az ige vonzatkeretét. Az igekötős ige szemantikai restriktációt gyakorol vonzataira, amennyiben szemantikai alapon leszűkíti azoknak a kifejezéseknek a körét, amelyek az egyes vonzathelyek betöltésére alkalmasak, továbbá meghatározza vonzatainak mondatban betöltött szerepét, és megváltoztathatja az ige grammatikai jellegét (Alberti 1994: 64). Mivel az igekötős ige jelentős mértékben kihat a mondat összetevőire mind szemantikai, mind szintaktikai értelemben, a tanítás során vonzatkeretükkel együtt kell bemutatni és gyakoroltatni az igekötős igéket. Az első szinten például ilyen mondatok ajánlatosak: *Réka bemegy a házba, Józsi száll ki a taxiból, Nem olvasom el ezt a könyvet* stb. A második szinten – a szemantikai és a szintaktikai szabályok demonstrálásához – az előző minta továbbvitele mellett érdemes az alábbiakhoz hasonló csoportokat/oppozíciókat felállítani a más-más vonzatkeretű igék szemléltetésére azon igekötős igék spektrumán belül, amelyek a második szint tananyagát alkotják: pl. *megmosom a hajamat / felmosom a padlót; meglátogattuk Karcsit / ellátogattunk Karcsihoz*. A harmadik szinten hasonló módon csokorba szedett mondatok mutatják be az igekötős igék vonzatkeretét meghatározó viselkedését, de egy-egy ige esetén kiteljesedik a lehetséges igekötős igék és vonzatkereteik köre. A szisztematikusságot az biztosítja, hogy a lehetséges változatokat mindig egy-egy ige esetében mutatjuk be, és a kapott szerkezeteket beillesztjük egy-egy témába vagy beszédhelyzetbe. Az igék és lehetséges igekötős változataik kiválasztásában a gyakoriságot tartjuk szem előtt (pl. *megbeszéltük Orsival (azt), hogy találkozunk / rábeszéltük őket a filmre / vissza-beszélt a tanárnak* stb.).

Az igekötős igék **szó- és írásbeliségének** szabályait szintén tanítani kell. A kiemelési szabályok az intonáció hangsúlyra vonatkozó jellegzetességeinek a tekintetében egyediek. A gyakorlatok során arra kell figyelni, mikor melyik összetevők alkotnak egy fonológiai egységet, illetve hogy mikor kap az igekötő vagy az ige mondathangsúlyt. Az igekötős igék helyesírása könnyen leírható szabályokban összefoglalható (egybe- és különírás, illetve a kötőjeles írásmód).

Mivel rendkívül alkalmasak arra, hogy árnyalt jelentéseket hozzanak létre, az igekötős igék élen járnak a mai magyar nyelvben a szóalkotás, illetve a szóképzés

tekintetében. A kombinációs lehetőségek nagy száma, valamint a nyelv metaforizáló jellege tág teret nyit az újabb igekötős igék alkotásának. Ma elsősorban a szleng az a beszélt nyelvi terület, ahol ezek az igék megszületnek, és innen kerülnek át a mindennapi nyelvhasználatba. Használatukkor éppen ezért ügyelni kell arra, helyénvalóak-e, azaz adekvát szóhasználatnak minősülnek-e egy adott kontextusban, illetve beszédhelyzetben. A **nyelvhasználati helyénvalóság** (Szili 2000: 114) biztosítása érdekében a tanulás során fel kell hívni a figyelmet az igekötős igék használati körére, ezt jelezni kell a szószedetben is, és a gyakorlás során olyan kontextusokat kell teremteni, amelyekben az igekötős ige pragmatikai szituatív helyessége megmutatkozik, ezzel segítve a helyes nyelvhasználat elsajátítását.

Az igekötős igék tanítása során nem mellőzhető azok jelentésárnyaló, -módosító, illetve -változtató funkciója. A **metaforikus jelentésstruktúra** (Szilágyi 1996) tanulását hátráltatja az igekötős igék egymástól való lexikai elszigetelése és a kizárólag a szószedetben történő feltüntetésük idegen nyelvi megfelelőikkel. A kognitív szemantikai elv akkor válik taníthatóvá, ha csokorba szedjük az olyan (az adott szint tananyagát képező) igekötős igéket és vonzataikat, amelyekben az igekötő hasonló módon árnyalja, módosítja vagy változtatja meg az ige jelentését, vagyis amelyek azonos jelentésstruktúra alapján szerveződő kategóriába tartozónak minősülnek nyelvileg, körülírjuk a kapott jelentéseket, és megfogalmazzuk azt a közös elvet, amely az igekötős igék jelentésstruktúra-szervező mechanizmusát vezérli. Első szinten a jelentésárnyaló irányjelölő (mozgást jelentő igék mellett) és a befejezett aspektust jelölő, második szinten az irányjelölő (nem mozgásos igék mellett), az inchoatív (kezdődő), duratív (tartós) és irradációs (az alapszó besugárzásával az ige más-más szemantikai mezőjét képző) módosító szerepű (metaforikus), valamint egyes igék esetében a jelentésváltoztató – értékjelentés alapján (is) szerveződő –, harmadik szinten pedig a jelentésváltoztató funkciójú igekötős igék rendszerszerű, együttes, kontrasztív bemutatása és gyakoroltatása biztosíthatja a kognitív szemantikai elv kibontakozását, megértését és alkalmazhatóságát a tanulók számára.

A rendszerező oktatásban a kétszempontú megközelítés célszerű: egy adott igekötő köré igekötős igék gyűjtése, illetve a lehetséges igekötős változatok kiépítése egy adott ige köré. A diákok számára a legnagyobb nehézségi fokot nyilvánvalóan a jelentésváltozásos igekötős igék jelentik (a kognitív metaforikus jelentésstruktúrák tanulásával), a legkisebbet pedig a jelentésárnyalók (a denotatív jelentésre alapozva). A könnyebbtől a nehezebb felé haladás elvét betartva tehát először a jelentésárnyaló, azután a jelentésmódosító, végül a jelentésváltoztató igekötős igéket célszerű beilleszteni a tananyagba; más szóval érdemes a denotatív jelentéstől az értékjelentés által is szerveződő (egyre inkább perifériás) metaforikus jelentésstruktúrák felé haladni.

5. Tananyag és gyakorlatok

Első szint

HELYVISZONYOK

1. Az irányjelölő igeekötők mozgást jelentő igék mellett:

- denotatív jelentés, térdimenziók, jelentésárnyalás

1.a. Az egyenes szórendű, semleges hangsúlyozású mondat szórendje

- vonzatkeret
- kiejtés
- helyesírás

1. b. Az eldöntendő kérdés szórendje

- az eldöntendő kérdésre adott rövid válasz
- kiejtés
- helyesírás

1. c. A fordított szórendű mondat:

- **TAGADÁS** – a mondattagadás szórendje
- a kiegészítendő kérdés szórendje
- a kiegészítendő kérdésre adott válasz szórendje (az azonosító-kirekesztő fókusz)
- kiejtés
- helyesírás

SZÁNDÉK és KÖTELEZETTSÉG, LEHETŐSÉG, KÉPESSÉG, ENGEDÉLY

1. d. A megszakított szórendű mondat (*akar, szeretne, fog, kell, kellene, lehet, tud, szabad*):

- semleges hangsúlyozású mondat
- mondattagadás
- kiegészítendő kérdés
- a kiegészítendő kérdésre adott válasz, azonosító szerepű fókusz
- kiejtés
- helyesírás

IDŐ, ASPEKTUS

2. A befejezett aspektust jelölő *meg-* és *el-*

- denotatív jelentés, jelentésárnyalás
- egyenes szórendű, semleges hangsúlyozású mondat, jelen idő
- eldöntendő kérdés, rövid válasz
- fordított szórend mondattagadás, kiegészítendő kérdés és azonosító fókusz esetében

Az irányjelölő igeekötővel szereplő mozgást jelentő igék, valamint a perfektuáló *meg-* és *el-* igeekötővel álló igék jelentésárnyaló szerepét, egyenes, fordított és megszakított szórendjét, helyesírását, kiejtését és vonzatkeretét – szóban és írásban egyaránt – a kötöttől a szabadabb gyakorlatok felé haladva gyakoroltatjuk.

1. A **mondat** szintjén alkalmazott célzott feladatok automatizálják, készségszintre emelik a nyelvi jelenség használatát:
 - kontextus nélküli mechanikus drillek;
 - hagyományos gyakorlatok, például átalakításos, kiegészítő, behelyettesítéses, bővítéses, feleletválasztásos és megadott szavakból mondatot építő feladatok (vö. az elemzett tankönyvek gyakorlatai); ezek szóban és írásban is elvégezhetők, s a helyes kiejtést és helyesírást is automatizálják, rögzítik.
2. A magyar nyelvre jellemző **képi** gondolkodást kezdő szinttől fejlesztjük, ezért az igekötős igék jelentésárnyaló szerepét és vonzatkeretét olyan technikákkal gyakoroltatjuk, ahol az iránymegjelölés képi reprezentációt kap:
 - a diákok mondatokat alkotnak olyan képek alapján, amelyeken nyilak mutatják a mozgás irányát és célját;
 - a diákok egy-egy igekötős igét szerepeltető mondat képi reprezentációját adják;
 - szabadon kombinálható mozgásos feladatok: a cselekedtető feladatok során a diákok tárgyak segítségével, illetve pantomim-mozgásokkal jelzik a tanár vagy az általuk gyártott mondatok jelentését;
 - a képiesítés módszerével nemcsak az irányjelölő, hanem a perfektuáló igekötős igék jelentése is szemléltethető, gyakoroltatható.
3. A **jelentés**struktúrák szerveződésének megértését olyan analógiás sorokon gyakoroltatjuk, amelyekben az igekötős igék igekötője és vonzatkerete megegyezik, így szemléletessé tehető a sorokat (kategóriákat) szervező elv.
4. A **szórend** gyakoroltatására alkalmas feladat
 - a szókérttyák variálása attól függően, milyen elemek érkeznek a mondatba (kérdőszó, tagadószó), illetve hogy milyen kérdésre válaszol a mondat;
 - a mozgatható szókérttyákat tanulók is helyettesíthetik, ilyenkor ők szerveződnek sorba a fenti szempontok szerint.
5. A **kiejtés** gyakoroltatására jól használható az „egy mondatra készült variációk” típusú drill-gyakorlat, amikor adott szórendű mondatokat különféle érzelmi tartalmakat közvetítve többször elismételnek a diákok, s így rögzítjük az adott szórendet és hangsúlyozási mintát.
6. A **helyesírás** tudatosítására alkalmas feladat lehet a hibakeresés és a hibajavítás.
7. Ezután a **szöveg** szintje felé mozdulunk el – de még mindig a célzott, illetve a kiterjesztett gyakorlás keretein belül maradunk:

- álszituatív drillekben (Medgyes 1995) gyakoroltatható például a kiegészítendő kérdés és az arra adott (igenlő vagy tagadó) válasz szórendje és kiejtése, vagy az eldöntendő kérdés szórendje, kiejtése és az arra adott rövid válasz; egy adott témában kérdés–felelet formájában „társalognak” a diákok;
 - a feladatot különböző szerepek kiosztása színesítheti (pl. riporter – interjúalany a napirend kapcsán; anya – gyerek a házimunka és egyéb kötelezettségek kapcsán; a kérdező – a mindenre igenlő választ adó / mindent tagadó válaszoló pl. a szabadidő / hobbi témájában stb.).
8. Végül az elsajátított ismeretek **alkalmazásához** szükséges összetett készségeket fejlesztjük: olyan realisztikus, illetve reális helyzeteket (Medgyes 1995) teremtünk, amilyenekkel a tanulók az osztálytermen kívüli életben találkozhatnak. A magyar nyelvnek személyes üzenet kifejezésére történő használatát segítjük elő azzal, hogy mindennapi beszédhelyzeteket létrehozó szükségleteket teremtünk. Az adott szituációkban a tanulók a tanult igekötős igékkel kapcsolatos nyelvi struktúrákat és lexikát egy-egy beszédszándék kifejezésére használják:
- kevésbé kötött, ún. **prekommunikatív** (Medgyes 1995), szövegszintű feladat például a tanuló pároknak kiadott képek közti különbségek megtalálása,
 - irányított és nyitott dialógusok készítése,
 - dialógus elbeszéléssé történő átalakítása,
 - a tanuló párok által némán eljátszott jelenetek elbeszélt eseménysorra történő átalakítása,
 - képsor alapján történő szövegalkotás,
 - egy kép kapcsán előhívott, közösen felépített történet megírása,
 - reális beszédhelyzetet teremtő **kommunikatív** feladat az adott témában megvalósított interjúkészítés, társalgás, vita,
 - napló- vagy levélírás,
 - szerepjáték,
 - egy-egy cselekvéssor forgatókönyvének részletes megírása, ahol a csoport többi tagjának az a feladata, hogy kitalálja, milyen cselekvést írt le az adott diák.

Második szint

Az ezen a szinten megjelenő „további” irányjelölő igekötők gyakoroltatása módszertanilag nem képez új anyagot; ezek, valamint az őket szerepeltető igekötős igék jelentésárnyaló szerepe, szórendi viselkedése, vonzatkerete, kiejtése és helyesírása az első szinten szereplő irányjelölő igekötős igék használatát tanító technikákhoz hasonló feladattípusokkal gyakoroltathatók.

HELYVISZONYOK

1. További irányjelölő igeekötők
 - denotatív jelentés, jelentésárnyalás
 - vonzatkeret
2. Igeköötők nem mozgásos igeek mellett
 - metaforikus jelentésstruktúrák, jelentésmódosítás
 - vonzatkeret
3. Fordított szórendű mondatok
 - **TAGADÁS** – A mondatrésztagadás szórendje
 - **SZÁNDÉK** – Az imperatívusz szórendje
 - kiejtés
 - helyesírás

4. **SZÁNDÉK** – A konjunktívusz szórendje

- kiejtés
- helyesírás

4.2. **IDŐ, ASPEKTUS** – A befejezett – folyamatos aspektusú mondatok szórendi oppozíciója jelen, múlt és jövő időben

- kiejtés
- helyesírás

4.3. Egyes igeekötős igeek jelentésmódosító és -változtató szerepe

- értékjelentés, jelentésmódosítás, jelentésváltoztatás
- vonzatkeret
- nyelvhasználati helyénvalóság

1. A fordított és az egyenes **szórend** további eseteit (mondatrésztagadás, imperatívusz, folyamatos aspektus / konjunktívusz) először célzott gyakorlatokkal automatizáljuk:

- írásos gyakorlatok a mondat-, illetve szövegszintű feleletválasztós, behelyettesítéses, átalakításos és kiegészítéses feladatok;
- a szókétyák sorrendjének kontextus szerinti variálása.

2. Ezután kiterjesztett feladatok keretében nyelvileg összetettebb beszédhelyzeteket alkalmazunk:

- a **mondatrésztagadás szórendjét** gyakoroltatja a „vádolnak – védekezz” típusú szituációs gyakorlat, amelynek során az egyik fél megvádolja valamivel a másikat (pl. *Eltörted a poharat?!), a másik fél pedig ez ellen védekezik (pl. Nem én törtem el, hanem Anna);*
- az **imperatívusz szórendjének** gyakoroltatására használhatunk olyan képeket és szituációs kártyákat, amelyek egy-egy megoldandó problémát vázolnak; a tanuló párok egyike beszámol az adott problémáról, a másik pedig tanácsokkal és tiltásokkal látja el;
- a szóbeli gyakorláshoz használhatunk álszituatív / szituatív drilleket, amelyekben az egyik félnek valamilyen beszédhelyzet által indukált utasítássor végrehaj-

tására kell rábírnia partnerét (kérését meg is indokolhatja), aki kijelentő módú állító, illetve tagadó mondatok formájában elvállalja vagy elhárítja a cselekvés végrehajtását (válaszát meg is indokolhatja);

- hármias csoportokban valósítható meg a „Nem hallottam; mit mondott” jellegű feladat: a parancsot kiosztó diákot „nem érti / nem hallja” az, akinek az utasítás szól, ezért megkéri a közvetítőt, segítsen neki; a közvetítő *Azt mondta / kérte / szeretné / Arra kért, hogy...* kezdetű mondatokkal elismétli a parancsot. A játék során a szerepek körbejárnak, így mindegyik diák mindegyik szerkezetet gyakorolja;
- a **konjunktívusz szórendjét** gyakoroltatja az a feladat, amelyben a tanulók célhatározói mellékmondatokat használva jelölik meg különböző (tankönyvi szövegben vagy saját fogalmazásban szereplő) cselekvések célját (pl. *Azért ment haza korábban, hogy megfőzze az ünnepi vacsorát*);
- a diákok szituációs játék formájában bírják rá egy társukat arra, hogy ne higgyen valakinek: az egyik diák elmesél egy történetet, amelynek szereplői nyilvánvalóan megpróbálják becsapni vagy kihasználni őt; a többi tanuló pedig megpróbálja felfedni a történet szereplőinek rejtett szándékait, és ezzel megkísérlik rávenni társukat, hogy ne higgyen az adott embereknek (pl. *Ezt csak azért mondta / csinálta / kérdezte, hogy ...*);
- kis mértékben irányított az imperatívusz, illetve a konjunktívusz szórendjének gyakorlása a szerepjátékokban: pl. egy család / egy baráti társaság / munkatársak stb. születésnap bulit rendeznek / nagytakarítást végeznek / a nyaralásukat tervezik / új helyre költöznek stb.; a diákok megegyeznek, ki milyen feladatokat lát el, és miért teszi azt;
- a tanulók velük megtörtént eseményeket mesélnek el (írásban vagy szóban) egy adott témában, és a történet megfogalmazása előtt egy listát állítanak össze azokról a kérésekről, kívánságokról, utasításokról, tiltásokról illetve célokról, amelyek az eseménysorban elhangzottak, illetve megjelentek; ezeket a tényleges mesélés során a diákoknak bele kell illeszteniük a történetükbe;
- a **folyamatos – befejezett aspektusú mondat szórendje** gyakoroltható olyan párba állított ábrákkal, amelyek szaggatott nyilak és a cselekvés kimenetelét megjelenítő rajzok segítségével jelölik a cselekvés irányát és aspektusát (a mozgást elvégző figura pozíciója jelzi a cselekvés eredményét, és folyamatos nyíl utal az azt megelőző mozgásra). A képekről tett állítások során a szaggatott nyíl esetében folyamatos (progresszív) aspektusú (pl. *Éppen ment fel az emeletre, amikor betört az ablak*), a folyamatos nyíl esetében befejezett aspektusú (pl. *Éppen felment az emeletre, amikor betört az ablak*) mondatokat kell gyártani;

- a tanulók szerepeket eljátszva egy elképzelt történés (pl. baleset, büntett stb.) körülményeit tárják fel (pl. áldozat, tettes, szemtanú, nyomozó); a beszélgetés során a diákok a legváltozatosabb szórendet megkövetelő mondat típusokat használják (kérdés, tagadás, felszólítás, folyamatos és befejezett aspektus, kontrafókuszos kiemelés, konjunktívus stb.) – ezek előhívása könnyen megoldható, ha a tanár játssza a nyomozó szerepét, bár ilyenkor a feladat kevésbé kötetlen.
3. Az irányjelölő ige kötővel ellátott nem mozgást jelentő igeek gyakoroltatása a **kognitív szemantikai elv** tanításának továbbvitelét jelenti: a kezdetben alkalmazott képiesítő technikák után az ige kötő igeek képi világát egy olyan absztraháló szintre emeljük, ahol az irányjelölő ige kötők konkrét irányt jelölő szerepe egy elvontabb irányultság kifejezésévé módosul, és az ige vonzatkerete (esetleg) megváltozik:
- mondatszintű célzott gyakorlatok során **oppozíciók** mentén szemléltetjük az ige kötőnek a mozgást jelentő ige és a nem mozgást jelentő ige mellett betöltött hasonló irányjelölő szerepét, de (esetleg) eltérő szintaktikai és szemantikai jellemzőkkel rendelkező vonzatkeretét;
 - a hasonló **jelentésstruktúrában** szerveződő elemeket összegyűjtjük, verbálizáljuk a kategóriákat szervező jelentéseket, és a diákokkal bővítetjük a halmazt;
 - az **activity** (*Mondjam vagy mutassam?*) nevű játékban a tanulók lerajzolják, elmutogatják vagy körülírják a kártyájukon szereplő nem mozgásos ige kötő igeet tartalmazó rövid mondatot; ez a definíciós feladat az igeek metaforikus világának képi (rajzos vagy testnyelvi) megjelenítését, illetve a metafora más szavakkal történő „interpretációját” kívánja meg a diákoktól.
4. A metaforikus jelentésstruktúrák gyakoroltatásának következő lépcsőfokát a **szöveg szintű** célzott gyakorlatok alkotják:
- olyan pedagógiai szövegeket dolgozunk fel (az értésellenőrzés és a szövegfeldolgozás különféle technikáit alkalmazva), illetve íratunk a diákokkal, amelyek vagy egy ige különböző ige kötők által különböző dimenziókban szerveződő, módosított jelentéseit mutatják be, vagy pedig egy dimenzióban szerveződő ige kötő igeeket szerepeltetnek;
 - a metaforikus jelentésstruktúrákat alkalmazni tanító kötetlen gyakorlat a „kulcsszavas” technika: az egyes beszédhelyzetekben a tanulóknak bizonyos előre megadott ige kötő igeeket kötelező jelleggel kell alkalmazniuk. A feladat előkészítésének egyik lehetséges módja az, hogy a diákok a felvázolt beszédhelyzetekhez, illetve témákhoz, még mielőtt azokat eljátszanák vagy megbeszelnék, bizonyos újonnan tanult ige kötő igeeket társítanak, amelyeket az adott helyzetben alkalmazniuk kell.

Az egyes igék különböző igekötők által más-más dimenzióban szerveződő jelentéseinek gyakoroltatási módjaival a következő fejezet foglalkozik. A két szint gyakoroltatási technikái elsősorban abban a tekintetben térnek el egymástól, hogy míg a második szinten egy-egy gyakori ige egy-egy gyakran használt igekötős előfordulását tanítjuk azzal a céllal, hogy bevezessük a diákokat az igekötős igék metaforikus világába, a harmadik szinten ennek a metaforikus világnak a tanulók nyelvi kompetenciájában történő szisztematikus kiépítése, illetve a gyakorlati alkalmazás elsajátítása a cél.

Harmadik szint

HELYVISZONYOK

1. További igekötők és igekötős igék
 - denotatív jelentés, értékjelentés, jelentésárnyalás, jelentésmódosítás, jelentésváltoztatás
 - vonzatkeret
2. Jelentésváltozós igekötős igék
 - a térdimenziókban szerveződő jelentésstruktúrák, értékdimenziók, jelentésváltoztatás
 - vonzatkeret
 - nyelvhasználati helyénvalóság
3. *TAGADÁS* – Szerkezettagadás
 - kiejtés
4. *ÁLLÍTÁS* – Kontrafókus
 - kiejtés
5. Egzisztenciális olvasat
 - kiejtés

5.3. *SZÁNDÉK, ASPEKTUS* – Egyenes szórendű imperatívusz

- kiejtés

5.4. *ÁLLÍTÁS* – Igekötő a kontrasztív topikban

- kiejtés

Az ezen a szinten kijelölt tananyag bizonyos részei (a szerkezettagadás, a kontrafókuszos mondat, az egzisztenciális olvasat, az egyenes szórendű imperatívusz és a kontrasztív topikban igekötős ígét szerepeltető mondatok szórendje) gyakoroltathatók a fent leírt eljárások keretében úgy, hogy a konkrét feladatokat a szint egyéb követelményeihez igazítjuk. Módszertanilag új technikákat igényel azonban **a denotatív jelentés és az értékjelentés alapján szerveződő jelentésstruktúrák** rendszerszerű tanítása-gyakoroltatása, valamint a nyelvhasználati helyénvalóság kérdése.

A rendszerszerű tanítást egy folyamatos – két szempontú – megközelítés biztosítja: az egyik az igekötő, a másik az ige felől közelíti meg a problémát: az igekötő-szempontú megközelítés során az igekötős igéket az egyes dimenziókban szerveződő jelentések alapján tanítjuk, vagyis sorra vesszük a *fent – lent, közel – távol, kint – bent, elöl – hátul* térstruktúrákat és az azokban szerveződő értékdimenziókat, valamint a szolidáris vonzás alapján képződő dimenziókat; míg az ige-szempontú megközelítés során azt tanulmányozzuk, milyen új jelentések jönnek létre, ha egy bizonyos igéhez kapcsoljuk a hozzá lehetségesen társítható igekötőket:

1. Az **igekötő-szempontú megközelítés bemutatási és célzott gyakorlási** szakaszában az adott dimenzióban szerveződő jelentésstruktúrákat szemléltetjük:
 - felállítunk egy listát, amely az adott dimenzió pozitív és negatív pólusán szerveződő igekötős igéket szerepelteti a vonzatkeretekkel együtt, és azok jelentését a fent leírt **képiesítő** technikák segítségével külön-külön megjelenítjük;
 - különböző **definíciós** technikákat használva körülírjuk az egyes jelentéseket;
 - a „tabu” nevű játék: az egyik tanuló körülírja az egyik szerkezet jelentését, de az adott igekötős ige igéjét nem mondhatja ki, a többiek pedig kitalálják, mire gondolt;
 - barkochba: az egyik tanuló az egyik megadott szerkezetre gondol, a többiek pedig eldöntendő kérdések segítségével próbálják meg kitalálni, melyikre gondolt;
 - **behelyettesítéses** feladatok: mondatokba vagy összefüggő szövegbe illesztik be a diákok a megfelelő igekötős igéket a kontextus és a vonzatkeret figyelembevételével;
 - megadjuk az igekötős igék szinonimáit is, így bővítjük a tanulók szókincsét, és tágitjuk a gyakorlatok körét: például üres helyekkel rendelkező szövegekbe beírják a tanulók a zárójelekben megadott szavak igekötős igés szinonimáját kell beírni.
2. A szinonima-párok elvezethetnek a **nyelvhasználati helyénvalóság** kérdéséhez: ahol az egyes rokon értelmű szavak más-más regiszterbe tartoznak, feltüntetjük használati körüket, és kijelölünk olyan beszédhelyzeteket, amelyekben használatuk stilisztikailag helyénvaló:
 - a célzott gyakorlás során olyan eljárásokat alkalmazunk, amelyekben a tanulók **behelyettesítéses, átalakításos, kiegészítő, drilles** stb. feladatokban automatizálják az igekötős igék használati körét;
 - az alkalmazás során egy kijelölt témában olyan beszédhelyzeteket létesítünk, amelyekben más-más szóhasználat lesz nyelviileg helyénvaló; ezeket a beszédhelyzeteket azután a diákok kivitelezik **szituációs gyakorlat, szerepjáték, társalgás vagy levél, esetleg beszámoló** formájában – más-más regiszterben.

3. Az **igekötő-szempontú megközelítés alkalmazási** szakaszában

- az igekötős igét tartalmazó mondatok analógiás listáját a diákok maguk egészítik ki (pl. szótár, tankönyv vagy egyéb szövegek segítségével), és a besorolást meg is indokolják;
- megadott szavakból szóbeli vagy írásos szövegeket alkotnak a tanulók – egyénileg szabadon vagy egy megadott témában, illetve csoportosan egy megbeszélte témában;
- a szöveg témáját és alakulását elősegíti, de csak kis mértékben irányítja, ha egy képhalmazt kell felhasználniuk a diákoknak, és annak egyes darabjait szabadon variálva forgatókönyvet kell írniuk a képi megjelenítéshez;
- egy elolvasott szöveg tartalmát adják vissza a tanulók, igekötős igét használva.

4. Az **ige-szempontú megközelítés célzott gyakorlásos** szakaszában először sorra vesszük, hogy az adott ige mely igekötőkkel párosítható, milyen jelentésstruktúrában milyen vonzatkerettel szerveződnek, mit jelentenek, és mi a használati körük:

- képesítő, definíciós feladatok,
- behelyettesítő, átalakító, kiegészítő, drilles technikák,
- keresztretjvények,
- feleletválasztós feladatok,
- hibajavítás,
- a helyes definíció kiválasztása,
- igekötős ige és vonzatkerete vagy igekötős igés mondat és az azt ábrázoló kép párosítása.

5. Az **alkalmazás szakaszában** a fentiekhez hasonló eljárásokkal segítjük elő a komplex készségfejlesztést:

- szituációs feladatok, szerepjátékok,
- társalgás,
- beszámolók,
- levélírás, fogalmazások illetve szöveg tartalmának visszaadása / értékelése.

6. Összegzés

A kommunikációt szem előtt tartó nyelvoktatásban megújított szemlélettel kell tekintenünk az igekötős igék tanításának mikéntjére. A hagyományos, statikus bemutatást a képi gondolkodást fejlesztő oktatásnak kell felváltania, amelyben az igekötők képesíthető szemantikai funkciója, aspektusképző szerepe, az ezzel szorosan összefüggő szórendi pozícióik és nyelvhasználati helyénvalóságuk tanítása játssza a főszerepet. Az igekötős igék – mondaton belüli dinamikus mozgásuk, vonzatke-

retük, jelentésárnyaló szerepű irányjelölő funkciójuk és a kognitív jelentésstruktúrákban történő szerveződésük révén – jelentés- és struktúrahordozó nyelvi elemek, amelyek a világot tagoló kognitív folyamatokat tükröznék.

A magyar mint idegen nyelv tanítása során nem mellőzhető egy egységes kognitív szemantikai elv és egy arra épülő módszertan, amely lehetővé teszi a magyar nyelv rendkívül gazdag és nagy gyakorisággal használt – jelentésmódosító és jelentésváltoztató – igekötős igei állományának rendszerszerű tanítását. A kognitív szemantikai elv módszertanilag úgy következetes, ha az igekötős igéket a különböző dimenziók mentén oppozíciókba és csoportokba rendezve tanítjuk, és – a fentiek értelmében – két szempontból közelítjük meg, továbbá képesítő és definiáló technikákat használunk.

Az igekötős igék morfoszintaktikai rendszerének tanítása akkor lesz hatékony, ha olyan mondatmintákkal élünk, amelyekben jól azonosítható, jól leírható generatív szabályok vezérlik az igekötő és az ige mondatban elfoglalt szórendi pozícióit; a tanítás menetével összehangolt oppozíciókban szerepeltetjük az egyenes és a fordított szórend eseteit, és ügyelünk a hangsúlyozási szabályokra. Az igekötős igéket a kezdeti lépésektől fogva vonzatkeretükkel együtt kell bemutatni, gyakoroltatni és feltüntetni, hiszen az igekötős ige szintaktikai és szemantikai alapon kijelöli lehetséges vonzatait. A tanítás során rendszerszerű (analógiás, csoportos, oppozíciós) eljárásokkal érdemes élni.

A pragmatikai helyénvalóság biztosítása érdekében a nyelvtanulás későbbi szintjein nem hagyhatjuk figyelmen kívül az egyes igekötős igék használati körét; olyan beszédhelyzetekben kell őket bemutatni és gyakoroltatni, amelyek egyértelműen utalnak a kontextusra.

A tanórai munka gyakorlattípusai során arra kell törekedni, hogy a jelenséget megértető és a viselkedési szabályokat automatizáló, mondat szintű, kötött feladatoktól – a kevésbé kötött, szövegszintű, de még mindig célzott gyakorlatokon át – a komplex, szövegszintű, összetett készségeket fejlesztő, az alkalmazást tanító, kötetlen eljárások felé haladjunk, hiszen az igekötős igék összetett viselkedésrendszerének sikeres tanításához és tanulásához ezen lépések mindegyike elengedhetetlen.

Áttekintés a tananyagokban szereplő leggyakoribb igekötős igék tanítási sorrendjéről

<p>ELSŐ SZINT</p> <p><i>A lehetséges párosítások számát erősen korlátozza az a tény, hogy ezen a szinten <u>csak a mozgást jelentő igékhez kapcsolhatók irányjelölő igekötők.</u></i></p> <p><i>A nem mozgást jelentő igékhez <u>csak a cselekvést aspektualizáló igekötők csatolhatók.</u></i></p> <p><i>A jelentést árnyaló vagy az azt megváltoztató párok a kezdő szinteken nem tartoznak a tananyaghoz.</i></p>	<p>Be-, ki-, le-, fel-, oda-, vissza-, át-, el-, meg-</p> <p>(rá-, haza-)</p>	<p>Jön, megy, száll, lép, fut, sétál, szalad, siet, tesz, vesz, visz, hoz, ül, áll, nyit, csuk, zár, kapcsol, néz, olvas, tanul, ír, vár, indul, érkezik, késik, kóstol, eszik, iszik, reggelizik, ebédel, vacsorázik, kel, ébred, fekszik, zuhanyozik, öltözik, vetkőzik, ismer(kedik), tud, kezd(ődik), próbál, repül, hív, ad, figyel, fizet, küld, utazik, mutat, pakol, látogat, beszél, vásárol, fest, rajzol, fényképez, kérdez, mosogat, alszik, keres, borotválkozik, mos, fésülködik, törülközik, csinál, fürdik, készít, készül, lop, téved, hallgat, ért, főz, határoz, felejt, kér, talál, takarít, süt</p> <p>(ráér, hazamegy, hazajön stb.)</p>
<p>MÁSODIK SZINT</p> <p><i>Ezen a szinten a már ismert igékhez <u>további irányjelölő igék</u> kapcsolódnak, illetve <u>új igék párosulnak</u> a már ismert igekötőkkel.</i></p> <p><i>A felső középfaladó tananyagnak részét alkotja az igekötők <u>jelentés-árnyaló szerepének felfedező jellegű tanulása egy-egy kiemelt ige esetében</u> (vastagbetűvel szedve).</i></p>	<p><i>Az első szinten tanult igekötők +</i></p> <p>bele-, hátra-, körül-, össze-, szét-, ide-, rá-, keresztül-, tovább-</p> <p>(abba-, egyet-)</p>	<p><i>Az első szint igéi +</i></p> <p>olvas, néz, mos, beszél, vesz, ír, eszik, iszik, kapcsol, fizet, ad, szeret, ütközik, ugrik, mond, befejez, odaér, meglepődik, vág, kiált, ken, töm, köt, csomagol, fordul, magyaráz, gondol, dob, bújik, épít, enged, jelentkezik, iratkozik, szól, egyezik, rak, tart, tölt, tör(ik), dönt, ér, helyez, halaszt, intéz, ismétél, játszik, kísér, ellenőriz, büntet, múlik, olt, gyújt, pusztul, pusztít, tölt, költ, romlik, veszít, díszít, fárad, cserél, vált, hagy, pihen, porszívózik, vasal, enged, fordít, foglal, vizsgálzik, csókol, fázik, meghal, ijed, megjelenik, eltűnik, öntöz, nyom, sérül, tervez, mozog, költözik, segít, változik</p> <p>(abbahagy, egyetért)</p>
<p>HARMADIK SZINT</p> <p><i>A <u>további igekötőkön, lexikalizálódott elemeken és a kombinációk megnövekedett számán</u> túl ezen a szinten tananyag az igekötők <u>jelentésváltoztató funkciójának szisztematikus tanulása.</u></i></p>	<p><i>az előző szinteken tanult igekötők +</i></p> <p>elő-, alá-, hozzá-, végig-, utána-, félre-, túl-, elé-, fölé-, mögé-, neki-, előre-</p> <p>(lexikalizálódott elemek)</p>	<p><i>Mivel csak három fokozatban tárgyaljuk a nyelvtudási szinteket, ennek a kategóriának gyakorlatilag csak a magyar nyelv szókincse szabhat felső határt.</i></p>

IRODALOM

- ALBERTI Gábor (1994): *Bevezetés a magyar generatív mondatelemzésbe*. Pécs: Janus Pannonius Egyetemi Kiadó
- ÉDER Zoltán – KÁLMÁN Péter – SZILI Katalin (1984/1998): Sajátos rendezőelvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. In: *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből* 5. / *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Szerk.: Glay Béla – Nádor Orsolya. Budapest: Janus / Osiris.
- ERDŐS József – PRILESZKY Csilla (1992): *Halló, itt Magyarország!* Budapest: Akadémiai Kiadó
- É. KISS Katalin (1992): Az egyszerű mondat szerkezete. In: *Strukturális magyar nyelvtan* I. Mondattan. Szerk.: Kiefer Ferenc. Budapest: Akadémiai Kiadó
- É. KISS Katalin (1998): Mondattan. In: *Új magyar nyelvtan*. Szerk.: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter. Budapest: Osiris Kiadó
- FÜLEI-SZÁNTÓ Endre (1989): Gondolatok a magyar igekötők státusáról. *Magyar Nyelv* 85: 309-319.
- GINTER Károly – TARNÓI László (1974): *Ungarisch für Ausländer*. Tanuljunk nyelveket! Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- HLAVACSKA Edit – HOFFMANN István – LACZKÓ Tibor – MATICSÁK Sándor (1993/1996): *Hungarolingua I-II*. Debreceni Nyári Egyetem
- HEGEDŰS Rita (1987): Egy külföldieknek írandó magyar nyelvtan elé. *Magyar Nyelvőr* 111: 287-300.
- KERESZTES László (1995): *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Hungarolingua könyvek. Debreceni Nyári Egyetem
- KESZLER Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- KIEFER Ferenc (1992): Az aspektus és a mondat szerkezete. In: *Strukturális magyar nyelvtan* I. Mondattan. Szerk.: Kiefer Ferenc. Budapest: Akadémiai Kiadó
- KIEFER Ferenc (2000): *Strukturális magyar nyelvtan* 3. Morfológia. Budapest: Akadémiai Kiadó
- KOMLÓSY András (1992): Régensek és vonzatok. In: *Strukturális magyar nyelvtan* I. Mondattan. Szerk.: Kiefer Ferenc. Budapest: Akadémiai Kiadó
- KOVÁCSI Mária (1993): *Itt magyarul beszélnek I-II*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- MÁTÉ József (2001): *Igéző. Igekötős igék gyakorlókönyve*. Hungarolingua könyvek. Debreceni Nyári Egyetem
- MEDGYES Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó
- MEDGYES Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Dialógus (Major Éva). Budapest: Corvina
- PONTIFEX ZSUZSA (1993): *Teach Yourself Hungarian*. Teach Yourself Books. Chicago: NTC Publishing Group
- SZILÁGYI N. Sándor (1996): *Hogyan teremtsünk világot?* Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára. Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács
- SZILÁGYI N. Sándor (2000): *Világunk, a nyelv*. Budapest: Osiris Kiadó
- SZILI Katalin (2000): A pragmatikai kutatások a nyelvoktatásban. *Hungarológiai Évkönyv* I/1: 129-136.
- SZILI Katalin (1985): Az igekötő és az igekötős ige mibenlétéről. In: *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből*, 7. Budapest: ELTE BTK, Központi Magyar Lektorátus
- SZILI Katalin (1988): Szabályok és szabálytalanságok a meg- igekötő kapcsolódásában. In: *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből*, 16. Budapest: ELTE BTK, Központi Magyar Lektorátus
- WIDDOWSON, H.G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press
- ZERKOWITZ Judit (1988): *Tanítsunk nyelveket!* Budapest: Tankönyvkiadó

Dömötör Adrienne

Az egyiknek evidens, a másiknak nem (A magyarnyelv-tanulás kezdő szintjének néhány hátrányos helyzetű nyelvtani anyagáról)*

1. Bevezetés

Rendszeresen tapasztalható tény, hogy a magyar nyelvet akár már haladó fokon tanuló idegen ajkú diákok – míg a bonyolultabb nyelvi jelenségek között kiválóan eligazodnak – a kezdő szinthez tartozó néhány alapvető szabály alkalmazásában rendre hibáznak. Ezekben az esetekben általában olyan jelenségekről van szó, amelyek – bár a tanulóknak korántsem problémamentesek – a tananyag összeállításakor gyakran elsikkadnak amiatt, hogy a tankönyvszerzőnek mint anyanyelvi beszélőnek túlzottan is magától értetődőnek, s így a nyelvtani anyaggal való takarékoskodás jegyében kihagyhatónak vagy éppen csak érintendőnek tűnhetnek.

A tankönyvekben mutatkozó ilyesfajta hiátusok azzal függenek össze, hogy a nyelvtanközpontú, „poroszos stílusú” nyelvtanítást felváltó kommunikációközpontú, „angolos eleganciájú” oktatás szempontjait érvényesíteni törekvő tananyagokban a nyelvtan kezelésében gyakorta a zavar jelei mutatkoznak. Hiszen az a követelmény – amely egyébként kezdő szinten kiválóan működik mindenekelőtt az angoloktatásban –, hogy az órák legyenek vonzóan könnyedek, játékosak, magával vonja a nyelvtani anyag minél óvatosabb adagolását, a nyelvtani gyakorlatok alapos csökkentését. Holott éppen ez lehet az, ami a magyar nyelvet tanulók körében meggátolja a kommunikáció(központúság) sikerét, mivel a szituációk, szerepjátékok, párbeszédek már a legelső órától kezdve sem oldhatók meg produktív nyelvtani ismeretek nélkül. (Az irányított szövegalkotás hasznos eljárás ugyan, amíg a tanulók nem birtokolják egy-egy szabályrendszer egészét – például a múlt idejű formák elsajátításának egyes szakaszaiban olyan igéket kapnak építőkövekkül, amelyek a már megtanult típus(oka)t képviselik –, kíváncsi azonban nem túl bőkezűen bánni az ilyen gyakorlatokkal: kezdő szinten a lexika még nem elég gazdag ahhoz, hogy az így megalkotandó szövegek megfelelően változatosak, egyáltalán motiváltak lehessenek. Mindenképpen ajánlatos, hogy az ilyen kvázi-kommunikatív feladatokat (Littlewood 1981: 86) valódi, funkcionális-kommunikatív gyakorlatok kövessék.)

Így tehát szembe kell nézni azzal, hogy a tankönyvszerzőnek leckéről leckére, a tanárnak pedig óráról órára meg kell küzdenie a nyelvtani bőség zavarával. Ezen belül azonban nem mindig sikerül kellő figyelmet, időt és energiát szentelni az egyszerűbb jelenségeknek, s a mulasztás csak akkor tudatosul, amikor a tanulók rendszeresen ugyanazokat a hibákat követik el. Hosszasan lehetne sorolni erre még azokat az eseteket is, amelyek ugyan mindig szerepelnek ugyan a tananyagokban, csak a bevézésük nem elégséges: a diákok – rendszerint az anyanyelvük vagy tanult nyelveik hatására – a későbbiekben áttérnek a nem szabályos forma használatára. (Ennek minden bizonnyal az egyik legszemléletesebb példája a határozott és határozatlan számneveket követő egyes szám helyett a nyelvtanulók körében oly nagy előszeretettel alkalmazott többes számú forma.)

A példák hosszas felsorolása helyett három esetet vizsgálok meg közelebbről. Választott példáim a nyelvtan különböző rétegeiből származnak. A témák a következők: a vegyes hangrendű szavak toldalékolása, a *nincs(enek)* és kiegészítő formáinak működése és az időegyeztetés hiánya a függő mondatokban. A jelenségek tárgyalásának mikéntjét az újabban született tankönyvek (tankönyvcsaládok) közül abban a háromban vizsgáltam meg, amely részben saját tapasztalatok, részben egy felmérés tanúsága szerint (Berényi – Novotny 1995) a legtöbbször által használtak. A három könyv megoldásait első köteteik első megjelenésének időrendjében hozom, de a javított, átdolgozott anyagoknak természetesen a legutóbbi kiadását vizsgálom: (A) pontban: Hlavacska–Hoffmann–Laczkó–Maticsák 1991/1996–1999; (B) pontban: Erdős–Prileszky 1992/2002; (C) pontban: Kovácsi 1993–2000. (D) pontjaiban az adott anyag kezelését illető javaslatokat teszek; ezek az *Érted?* című, kiadás előtt álló tankönyvem megoldásaival vannak összehangban.

Bár talán az eddigiekből is érzékelhető, külön is szeretném leszögezni: természetesen nem tankönyvkritikát akarok adni; semmi esetre sem gondolom, hogy három cseppben megtükröztethető lenne a tananyag összeállításának problématengere. Saját kérdéseimre kerestem választ, s eközben fordultam az összevetés szándékával mások – a tanításban korábban általam is használt – munkáihoz. Az alábbiakban ennek eredményét foglalom össze.

2. A vegyes hangrendű szavak toldalékolása

(A) Szemléletesen elkülöníti a magas és mély magánhangzókat két kör alakú ábrában (először: I. 15)¹, melyből szükség esetén (az ajakműködés szerinti illeszkedés bemutatásakor) a magas hangokét két félkörre hasítja. Nem utal azonban a vegyes hangrendű szavak létre és toldalékolási eljárásaira (valamint az *i*, *í* hangokat tartalmazó szótövek toldalékolásának kétféleségére sem). Ugyanakkor természetes-

¹ A római számok itt és a továbbiakban az adott könyv(család) kötetének számát jelölik.

nek véteti például az *Amerikában*, *Ausztráliában*, *franciául* stb. formákat (I. 18–19), amelyeket a tanulók – a korábban felállított szabály fényében előre is várhatóan – értetlenül fogadnak. Egy későbbi táblázat (I. 28) mellett felsorolt példákból pedig (*diákok*, *villamosok*, *színházak*) könnyen levonják azt a téves következtetést, hogy a vegyes hangrendű szavaknál a toldalék hangrendje minden esetben megegyezik az utolsó szótag hangrendjével.

(B) Az első alkalommal (I. 21) úgy különíti el két rekeszben a mély és a magas hangokat, hogy mind a kétszer a mély hangokat jelölő betűket írja ki, és a második rekeszben áthúzza őket (ez utóbbiba beírja az *ö*-t, *ü*-t is, ha szükség van az ajakkerekítéses hangok külön jelölésére). Kissé talányos ábra születik így, amelyből éppen a vegyes hangrendűség szempontjából meghatározó *e*, *é* és *i*, *í* hangok betűjelei maradnak ki – és ezzel együtt a könyvből a vegyes hangrendűség (és az *i*/*í*-s szótövek) problematikája is. (A továbbiakban csak ritkán szerepel a hangrendi csoportok ábrázolása.)

(C) Nem alkalmaz ábrát, de külön csoportokban, jól áttekinthetően felsorolja a mély és a magas – (a) ajakréses, illetve (b) ajakkerekítéses – hangokat (I. 22). Három nyelvű nyelvtani magyarázataiban pedig leírja a szótövek háromféle lehetséges hangrendjét és toldalékolási szabályaikat. A vegyes hangrendű szavakról azt tanítja, hogy csakúgy, mint a mély hangrendűek, mély hangrendű toldalékokat kapnak (I. 23–25). A továbbiakban így is szerepelteti majd a csoportokat: mély + vegyes hangrendűek, illetve magas hangrendűek. (Az *i*/*í*-s szótövek problematikáját a későbbiekben, más anyaghoz kapcsolva érinti: I. 99.)

(D) Magam fontosnak tartom a szemléletes (és a kezdő szint összes érintett anyagrészeiben újra és újra megtett) vizuális elkülönítést. (Célszerűnek gondolom az *i*, *í* hangokat – zárójelben – hozzáírni a mély hangrendű sorhoz is, s ezzel már az első leckétől kezdve utalni az *i*/*í*-s tövek problematikájára, amely néhány leckénként ismétlődni fog; vö.: *híd*, *férfi*, *zsír*, *(fel)hív*, *ír (ige)*, *iszik*, *nyit* stb.) Az első leckében – a lecke anyagából adódó példákon keresztül – felhívom a figyelmet a vegyes hangrendű szavak népes csoportjára, és szemléltetem, hogy toldalékuk legtöbbször mély; s a szabályt a vegyes hangrendű szavakra vonatkozó toldalékolási gyakorlatok is követik (egyelőre a mély hangrendű toldalékokra való példakkal). Azért tartom fontosnak hangsúlyozni, hogy ez nem 100%-os szabály, hogy megalapozzuk, amikor a továbbiakban a *kocsiban*, *kávéba* és egyéb „rendesen viselkedő” társaik mellé felsorakoznak majd a *computerrel*, *októberben*, *sofőrnek*, *hotelban* ~ *hotelben*, *fotelban* ~ *fotelben* formák is. (De nagy eséllyel már az első órán előjöhethet egy magas hangrendű toldalékot megkívánó vegyes hangrendű városnév is.)

3. A nincs(enek) és kiegészítő formáinak működése

(A) Miután a létigét már korábban vette, kitér tagadó formájának bemutatására is (I. 44). Az új kiadásban áttekinthetően szemlélteti egymás mellett mind a hat személyre vonatkozóan a főigés (ő) *nincs itt* és a kopulás (ő) *nem diák szerkezeteket* (I. 44). Ez jelentős változtatás az első kiadás hiányos és nem túl világos anyagbemutatásához képest. Újdonság az is, hogy az átdolgozott kiadásban a kötet végi nyelvtani mutatóban is látható a két táblázat, csakúgy, mint a párhuzamos állító mondatok paradigmái (I. 174). A tankönyv dialógusai azonban nem aknázzák ki a *van – nincs* kérdés-felelet lehetőségét még az erre leginkább kínálkozó témákban sem (bolt, vendéglő stb.), s gyakorlatokban is keveset szerepelnek a *nincs, nincsenek* formák (I. 44, ill. Mf.² I. 22). A jövő időnél nem tér ki a *nincs – nem lesz* szembenállásra (I. 93), a múlt időnél azonban szembeállítja a *nem volt* alakot a *nincs-csel* (II. 7), de gyakorlatot sem itt, sem a munkafüzetben nem hoz. A tagadó névmás tanításakor (II. 100) nem szerepel a *senki nincs/sincs itt* típusú szerkezet.

A birtoklást kifejező ige tagadó formájaként jól áttekinthetően, egyszerre mutatja be a *nincs, nem volt és nem lesz (vkinek vmije)* formákat (II. 47); a munkafüzet sok és jó gyakorlatot hoz az anyagra (Mf. II. 26–27).

(B) A létigét és harmadik személyű tagadó formáját a használatban szemléletesen bemutatja egy párbeszédes szöveg (I. 39), s a lecke nyelvtani összefoglalója elismétli a *van – nincs* oppozíciót (I. 42). A paradigma többi tagja azonban nem szerepel; a *nincsenek* előfordul a következő lecke olvasmányában (I. 46), de az 1. és 2. személyű (*nem vagyok, nem vagy, nem vagyunk, nem vagytok*) alakok a továbbiakban sem. A kötet végi nyelvtani mutató sem tartalmazza a formákat (mint rendhagyó igéket). A múlt és a jövő idő tárgyalásakor nem szerepel utalás a *nincs(enek) – nem volt(ak) – nem lesz(nek)* szembenállásra (I. 141, ill. II. 61). A tagadó névmás említésekor nem fordul elő a *nincs* (I. 105).

Birtoklásigeként szintén csak egyes számban és kizárólag jelen időben lehet találkozni a *van* tagadó formájával (I. 77), s ez a párbeszédes gyakorlatok egyikében is előfordul (I. 75).

(C) A létigével együtt tagadó formáját is hozza jelen időben mind a három személyben, egyes és többes számban is (I. 22, 30, 42, 51), párhuzamban a névszóigei állítmány tagadásával, s a gyakorlatok között is visszatér rájuk (I. 32, 55–56). A tagadó névmásnál azután ismét előkerül a *nincs* (II. 63–64).

Birtoklásigeként is először csak jelen időben tanítja a *van*-t és a *nincs*-et, egyes és többes számban (I. 210, 216–217), és gyakoroltatja is őket (I. 221–222). A ké-

² A tankönyvvel párhuzamos munkafüzetet jelöli.

sőbbiekben a létige (és a névszói-igei állítmány kopulájának) múlt és jövő idejű alakjait a birtoklásige múlt és jövő idejű formáival együtt veszi, igen jól áttekinthetően (II. 90, 95–96, ill. II. 120); a fordulatok a gyakorlatokban is megjelennek (II. 100, ill. II. 131).

(D) A tapasztalatok azt igazolják, hogy feltétlenül indokolt a *nem vagyok itt* – (*ő*) *nincs itt*, (*ők*) *nincsenek itt* típusú szerkezetek együttes bemutatása és alapos begyakoroltatása. Az anyag remekül kínálja magát párbeszédekben való felhasználásra is. Mindenképpen hasznos továbbá a *nem volt* és a *nem lesz* kapcsán is visszakanyarodni a *nincs*-hez, hiszen a jelen idejű forma megtanulása után újdonság, hogy a jelentől eltérő időkben a *nem* ismét visszaugrik a rendszerbe. Nem hagyható ki a *nincs itt* – *nem itt van* féle jelentésbeli különbség tisztázása sem. A *senki*, *semmi* (stb.) tagadó névmások tanítása és használata pedig végképp elképzelhetetlen a létige tagadó formája nélkül.

Birtoklásigeként – ha ez a tananyagok sorrendje – már ismétlésnek számít a *nincs* – *nem volt* – *nem lesz* (*vkinek vmije*) szerkezet igéje; kiválóan használható párbeszédekben, gyakorlatokban egyaránt.

4. Az időegyeztetés hiánya a függő mondatokban

(A) A függő mondatokra viszonylag későn tér ki (II. 13), és csak jelen idejű főmondatok környezetében. Az időhasználat kérdése sem itt, sem a későbbiekben nem merül fel – egészen a haladó szint anyagának utolsó előtti leckéjéig, amely tartalmaz néhány ide vonatkozó példamondatot (III. 110).

(B) Függő kijelentést, függő érzékelést tartalmazó mondatokat nem tárgyal.

(C) A kezdő szinten belül érinti a függő idézetet (I. 186, 189), majd a haladó szint anyagai között külön fejezetet szentel az igeidők összetett mondatokbeli használatának. Példákkal és magyarázatokkal igazít el a függő kijelentést, érzékelést stb. tartalmazó mellékmondatokra vonatkozó időhasználati szabályok körében (III. 120, 122), és gyakoroltatja is a megtanultakat (III. 124).

(D) A függő mondatok, legelsősorban is a függő idézetek (*azt mondja, hogy...* stb.), a véleményt megformáló mellékmondatok (*azt hiszem, hogy...*; *azt ~ úgy gondolom, hogy...* stb.) megfogalmazása része már az alapszintű kommunikációnak is, ezért fontos, hogy részletesen és a kezdő szinten belül is minél korábban essék szó erről a mondat típusról. Az anyag elhelyezése természetesen nagyban függ a kapcsolódó egyéb tananyagok sorrendjétől. Saját elrendezésemben ez a mondat szerkezet rögtön a határozott igeragozást bevezető anyagrész után következik. Így – miköz-

ben segít folyamatosan napirenden tartani az újonnan tanult ragozási sor alakjait – újabb használati formájával ismertet meg. Az itt tanítandó szerkezetekből összeálló mondat sorok és párbeszéd-ek gyakorlása nagyban megkönnyíti a határozott ragozású formák automatizálását.

Mivel a leckék az ezt megelőzőekben még nem foglalkoztak a jelen időtől különböző igealakokkal, a tananyag csak a későbbiekben ad módot az *Azt mondta, hogy otthon marad(Ø) és tanul(Ø)* típusú időhasználati kérdésre. Erre a múlt idejű határozott igealakok gyakorlása (s egyúttal a függő mondatok ismétlése) során kiváló alkalom nyílik. (A magyarul tanulók többsége – más nyelvekből való előismereteik alapján – a mellékmondatban is múlt idejű formát próbál használni.) A tanuló(csoport) függvényében érdemes fontolóra venni, hogy először csak a fentebb bemutatott szerkezeti típust stabilizáljuk-e, vagy rögtön tudatosítsuk az *Azt mondta, hogy dolgozik / Azt mondta, hogy dolgozott* szerkezetek jelentésbeli különbségét is.

5. Összegzés

Rövid áttekintésemben arra próbáltam ráirányítani a figyelmet, hogy a kezdő szint nyelvtanításában akadnak olyan nyelvtani jelenségek, amelyek egyszerűen átláthatók és elsajátíthatók, mégis érdemes időt szánni a türelmes bemutatásukra, gyakoroltatásukra, adandó alkalommal az ismétlésükre. Csak így érhető el, hogy ezek a számunkra maguktól értetődő, s ezért esetleg túl sommásan tárgyalt (vagy egyenesen kihagyott) jelenségek ne okozzanak a nyelvtanuló tudásában olyan hiányosságot, hibalehetőséget, amelyet a későbbiekben már sokkal nehezebben lehet csak korrigálni.

IRODALOM

- BERÉNYI Mária – NOVOTNY Júlia (1995): A magyar mint idegen nyelv oktatása vidéki és külföldi egyetemeken. In: Lengyel Zsolt – Navracsics Judit (szerk.): *Az V. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai*. Veszprémi Egyetem, Nyelvi Intézet. 104–106.
- ERDŐS József – PRILESZKY Csilla (1992/2002): *Halló, itt Magyarország! I–II*. Akadémiai Kiadó, Budapest (2002: negyedik, javított kiadás)
- HLAVACSKA Edit – HOFFMANN István – LACZKÓ Tibor – MATICSÁK Sándor (1991/1996–1999): *Magyar nyelvkönyv. Hungarolingua 1–2–3*. Debreceni Nyári Egyetem. (1996: az első kötet második, átdolgozott kiadása)
- HLAVACSKA Edit (1991–1993): *Nyelvtani munkafüzet. Hungarolingua 1–2*. Debreceni Nyári Egyetem
- KOVÁCSI Mária (1993–2000): *Itt magyarul beszélnek I–II–III–IV*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- LANTOS Éva (2001): A „kommunikatív grammatika” tanításának nyelvpedagógiai sajátosságai. *Nyelvinfó* 1–2: 19.
- LITTLEWOOD, V. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press³

³ Idézi: Lantos 2001: 19.

Hegedűs Rita

A funkcionális grammatikák felette szükséges voltáról*

Bármely írott mű bemutatásának leghatásosabb formája, ha kézbe adjuk. Mivel a Tinta Kiadónál megjelenés alatt álló *Formák – Funkciók – Összefüggések* sajnos még nincs ebben az állapotban, most a szerzőre vár a feladat: képzelje bele magát a hallgatóság szerepébe, hívja fel a figyelmet az érdekes és új dolgokra, s válaszolja meg a hipotetikus kérdéseket.

Ugyanerről van szó a magyar nyelvnek idegen szempontú leírásakor: megpróbálunk egy idegen bőrébe bújni, s álnaivan rákérdezni számunkra teljesen triviális dolgokra. Ezek a kérdések a külföldi számára azonban egyáltalán nem erőltetettek: ők valóban a mi információink alapján fogják megérteni vagy meg nem érteni a nyelv szerkezetét; s itt dől el, hogy tudják-e használni vagy sem.

Ha a nyelvet magyarazzuk, ezt csak külső, semleges nézőpontból érdemes tenni – nagy örömmre ezt sugallta a közelmúltban, a Balassi Bálint Intézetben rendezett konferencián Voigt Vilmos professzor előadása. Ugyanezt a gondolatot 1855-ben Ballagi Mór így fogalmazza meg (s ez az idézet szolgál grammatikám mottójául):

„Mikor idegen nyelvet tanulunk, első tekintetre sok oly sajtáság ötlük szemünkbe, melyekre az, ki a’ nyelvet gyermekségétől fogva beszélte, soha nem figyelmeztet; amaz már eleve kényszerítetik a’ nyelv’ törvényeit tanulmányozni, hogy megértse [...]. Innen van az, hogy az anyanyelv’ szabályaival rendesen csak idegen nyelv’ tanulása’ nyomán ismerkedünk meg, és hogy némileg nehezebb az anyanyelv’ szabályait, mint idegen nyelv’ grammatikáját megírni.”¹

Lényegesen több magyarázatra szorul, hogy miért éppen a funkcionális megközelítést találtam a legcélravezetőbbnek. Amikor tavaly májusban a MTA Nyelvészeti Osztályának éves ülésén néhány felszólaló a hagyományos történeti-leíró és a generatív irányzat kibékíthetetlen ellentétének feloldását a funkcionális megközelítésben látta, grammatikám tulajdonképpen már készen volt. Brassaival együtt én is elmondhatom, hogy a nyelvreírás legcélravezetőbb módjának a funkcionális szintaxist tekintem; de ha az ő szavainak nem volt kellő foganatja, miért lenne az enyémenek? Hadrovics László funkcionális mondattana már 1969-ban megjelent, de Rácz Endre és Zsilka János rendkívül alapos és objektív kritikáján kívül nem keltett nagy

¹ Ballagi Móricz: A’ magyar szónyomozás, ‘s az összehasonlító nyelvészet. Új Magyar Múzeum V. 590-91. 1855.

visszhangot. Kétségtelen, hogy direkt módon nem alkalmazható az oktatásban, emellett fragmentum maradt, de elméleti alapként kimeríthetetlen kincsesbánya. Bondarko – és itt kénytelen vagyok tiszteletlenül fogalmazni –, úgy látszik, mostanában „kiment a divatból”, és maradt a Halliday- és Dik-féle angolszász irányzat, amelynek gyakorlati lecsapódása szintén várat(ott) magára.

Grammatikám fogantatásában elsődlegesen mégsem a modern irányzatok játszották a főszerepet. A külföldi diákok „kínos” kérdéseinek megválaszolásában kezdetben csak a régi nyelvtan- és nyelvkönyvírók, valamint „nyelvelmélkedők” megfigyeléseire támaszkodhattam: Fogarasi szórendi szabályaira, Brassai subjektum- és predikátum-elméletére, az igeközpontúságra, az „igehatározók” kitüntetett fontosságára (ezt a vonalat követik a 60-as évektől H. Molnár Ilona tanulmányai); de idetartozik a Czuczor-féle szócsaládosítás fogalma, Ballagi vagy később Szinyei nyelvtanainak igenem-taglalása. A régi nyelvészek ma is helytálló megfigyeléseinek sorát nemcsak folytathatnám, de összevethetném napjaink vagy a közelmúlt – általában angolszász szerzők tollából származó – megfigyeléseivel, amelyek nívumként jelennek meg. (Egy nyelvészeti fogalomszótár szócikkeihez bizony a régi magyar nyelvészek nevét kellene elsődlegesen odaírni, de erről – sajnos – a hazai és külföldi szakmai közvélemény nem sokat tud.) A közös ezekben a megfigyelésekben a Gabelentz–Saussure–Chomsky névvel fémjelzett *nyelvi rendszer* – *nyelvhasználat* ellentmondás. Röviden: a nyelvrendszer szabályai módosulnak, átértékelődnek abban a pillanatban, ha a statikus rendszerből átlépünk a nyelvhasználat állandóan mozgásban levő másféle rendszerességébe, azaz a humboldti *ergon*-ból az *energeia*-ba. A nyelvtanár feladata kettős: egyszerre kell megismertetni a rendszer elemeit és azok összefüggéseit, valamint használatának szabályait, azaz működését; s mindezt közös nevezőre kell hozni a kommunikációs szándékkal.

Az elmúlt évtizedek nyelvoktatási, főleg módszertani súlypontjai eltolódtak. A hajdani merev – latinon alapuló – nyelvléírás szempontjai helyett belépett a pragmatika, s a hangsúly áttevődött a kommunikációs funkciókra, mindennek alfája és omegája a beszédszándék lett. Ennek jegyében született a *Küszöbszint* nyelvléírása – először angolul –, melynek többé-kevésbé igyekszik megfelelni minden vizsgarendszer; s ehhez igazodnak a tankönyvek, illetve a módszertani segédanyagok is. És itt érünk el ahhoz a ponthoz, ahol a fürdővízzel együtt kiönt(het)jük a gyereket is. Az explicit szabályokat váró, ahhoz szokott nyelvtanulókat sokként éri a „rendszer telenség”, amikor beszédszándékok szerint besorolva ismerkedik a nyelv elemeivel. A beszédszándékok választható lehetőségek, míg a nyelv konstansabb rendszerének elemei szolgáltatják a nyersanyagot, amelyből válogatni kell. A két síkot – a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat síkját – egymáshoz kell rendelni, s ennek módszereit, szabályait igenis meg kell tanítani! Az egymáshoz rendelés mikéntjét Coseriu grammatikai jelentésnek nevezi: egy adott nyelv grammatikai jelentése valójában

a vonatkoztatás szemantikai orientációját jelenti. Coseriu – nemhiába a német és neolatin nyelvek kutatója – a nyelvek rendszeres funkcionális összevetésénél a hangsúlyt a szemantikára helyezi, míg Halliday és Dik a pragmatikai orientációt hangsúlyozzák.

Grammatikámban – kezdetben ösztönösen, majd az átdolgozások során már tudatosan – egymás mellé helyeztem a nyelvi eszközök instrumentális leírását (*Formák*), a szemantikai alapú, tehát más nyelvekkel összevethető szabályrendszer működésének leírását (*Összefüggések*) és a kommunikációs-logikai funkciók szerinti csoportosítást (*Funkciók*). Így tehát nyelvtanom három lábon áll, s megfelel a Dik-féle elvárásoknak:

- (a) „A nyelvelméletnek a nyelvi törvények felsorolását nem öncélúan kell tartalmaznia, hanem – ahol lehetséges – meg kell próbálnia e szabályokat funkcionalitásukban bemutatni. A bemutatás végső célja épp a használat.
- (b) Bár önmagában a nyelv rendszerének elmélete nem egyezik meg a nyelvhasználat elméletével, de természetesen elvárható, hogy úgy legyen megszerkesztve, hogy integrálható legyen a verbális interakció szélesebb pragmatikai elméletébe.”²

Kifejezetten örömömre szolgált, amikor Szépe György első (65. születésnapjára készült) emlékkönyvében ráakadtam Jászay László tanulmányára: *Az ún. aktív grammatikától a funkcionális szemléletű nyelvreírásig*. Ebben a szerző szívem szerinti érveléssel támasztja alá, hogy a funkcionális megközelítés számos árnyalatot fog össze:

„Az 'aktív grammatika' szóhasználat L. V. Scserbától származik, és arra utal, hogy nem a nyelvi formából indulunk ki, számba véve annak lehetséges jelentéseit, hanem abból, hogy mit akarunk kifejezni, és ahhoz (mint általános fogalmi tartalomhoz) rendeljük hozzá a megfelelő nyelvi eszközöket. (...)

Azt a többletet, amit a korszerű funkcionális nyelvten jelent az aktív grammatikához képest, öt pontban próbálom összefoglalni:

- (1) A FG a jelentésviszonyokból való kiindulás mellett nem mondhat le a forma és jelentés irányról sem.
- (2) A jelentésviszonyokat mezőszerkezetben írja le „centrum – periféria” elv alapján, integrálva a különböző nyelvi szinteket.
- (3) Rámutat a mezőn belüli különböző nyelvi szintek összefüggéseire.
- (4) Vizsgálja az azonos értelmű, de különböző formájú (struktúrájú) nyelvi változatok közötti különbségeket.
- (5) Elemzi az egyes mezők kölcsönhatásait is, illetve predikatív (akcionális) centrumainak egymáshoz való viszonyát.”³

² S.C. Dik: *Functional Grammar*. North-Holland Publishing Company. Amsterdam–New York–Oxford. 1978. 2.

³ Jászay 1996: 142.

Fontos, hogy *jelentés*en ne pusztán a lexikális jelentést, hanem a *grammatikai jelentéseket* értsük! Ezek egybemosása, a kommunikatív funkció egyeduralkodóvá tétele, a pragmatika mindenhatósága hamis színben tünteti fel a nyelvreírás tényleges feladatait. Képmutatás, ha nyíltan nem vállaljuk fel, hogy grammatika nélkül nem lehet nyelvet oktatni. A korszerű nyelvreírás kibővült a pragmatikával, de ez nem helyettesítheti, nem szoríthatja ki a működő rendszer ismeretét. A *nyelvi rendszer* – *nyelvhasználat* dichotómiát úgy kíséreltem meg feloldani, hogy szándékom szerint grammatikám a **nyelvhasználat rendszerét** adja.

Formák– Funkciók – Összefüggések.

A magyar nyelv funkcionális grammatikája

Ezt a munkát elsősorban a hazánkban már több helyen is folyó magyar mint idegen nyelv szakos tanárképzés és továbbképzés tananyagául szántam: tanulmányozása olyan hallgatóknak is megkönnyíti a szemléletváltást, akik „tisztá lappal indulnak” – azaz még nem próbálták anyanyelvünket idegen ajkúnak elmagyarázni, s nehezükre esik elszakadni a hagyományos történeti-leíró szemléleten alapuló nyelvtanfelfogástól.

Munkám oktatási segédanyagként is szolgálhat, melyet bármikor fellapozhat egy magyart idegen nyelvként oktató, magyar nyelv és irodalom szakos tanár. Ebbe a kategóriába sorolom azokat a magyar szakot végző külföldi diákokat is, akiknek nyelvészeti ismereteiről záróvizsgán kell tanúságot tenniük (az ő kedvükért került bele könyvem formai részének bevezetőjébe néhány alapvető morfológiai fogalom magyarázata (*Formák 1 – 3.1.1.*) Formai és funkcionális részét haszonnal forgathatja a magyarul tanuló külföldi is, aki ismereteit pontosítani, rendszerezni szeretné, és szüksége van egy összegző grammatikára. Ebbe a kategóriába sorolom azokat a másod-, harmadgenerációs magyarokat is, akik nyelvünket sohasem tanulták, csak valamilyen szinten használták, s most fejleszteni kívánják nyelvi készségeiket. Nyelvtanulás-pszichológiai, módszertani szempontból ők már nem tekinthetők anyanyelveiknek; s ahogyan a gyakorlat mutatja, a hazai nyelvtankönyvek, iskolai könyvek számukra nem jelentenek segítséget.

A *Formák* 17 pontban (154 oldalon) sorra veszi a magyar nyelv formai sajátosságait: ez a fejezet hasonlít leginkább a hagyományos grammatikákhoz. Formai oldalról megközelítve minden elem megjelenik, de minden esetben ott szerepel az adott elem funkciója/funkciói is. A morfológiai sajátosságok nem esetleges sorrendben és súllyal, hanem a mindenkori módszertani szempontokat követve jelennek meg. Előbb részletezve, majd összefoglaló táblázatban igyekeztem felhívni a figyelmet pl. az ige- és névszóragozásnál az idegen nyelvi és az anyanyelvi megközelítés különbségére: míg az általános és középiskolai tankönyvek a ragozást helyesírási-

nyelvhelyességi problémaként kezelik, addig az egyetemi tankönyvekben előtérbe kerül a tőtípusok szerinti osztályozás. A külföldiek számára írt nyelvtanok és nyelvkönyvek értelemszerűen a tövéghangzó okozta módosulásokra fektetik a hangsúlyt, s csak esetlegesen, kivételszerűen sorolják fel a változó tövű névszók és igék ragozási szabályait. Bár a nyelv változása itt igen gyorsan tetten érhető, a szabályszerűség kidomborítására – még ha nem kivételtelen, akkor is – törekednünk kell.

E fejezetnek minden bizonnyal vitatott része lesz a szófaji felosztás. Munkám célja deklaráltan nem a klasszifikáció, ugyanakkor egy rendszer bemutatása lehetetlen kategóriák nélkül. A történetileg változó, „ide is, oda is” sorolható elemek helyét mindenképpen szemantikai funkciójuk szerint határoztam meg, ebben is követve Hadrovics László tanítását: „A funkcionális vizsgálat a szófajok jelentésviszonyaiból indul ki, s lényege az, hogy a közlés tartalma és a grammatikai megformálás között az összefüggések egész bonyolult szövedékét igyekszik feltárni.”

E formai rész másik rendhagyó eljárása, hogy szokatlan megoldásként itt kapott helyet a hagyományos szintaxis is. Meggyőződésem, hogy a mondatnak is van formája, s ezt ugyanúgy meg kell tanítani, mint a szó formáját. Azok az elvek és eljárások, amelyeknek alapján nyelvünk a szavakat megnyilatkozásokká fűzi össze; az, hogy a minden nyelvben megtalálható szemantikai funkciók hogyan, milyen szabályok szerint öltik fel valamely mondatrész szerepét, az *Összefüggések*be tartoznak.

A *Funkciók* fejezet kettős feladatot vállal magára. Sorra veszi azokat a logikai-grammatikai kategóriákat, amelyek mentén a nyelvhasználat során a beszélő és hallgató mondanivalóját rendezi; másrészt taglalja a kommunikációs funkciókat, melyek átfogó kategóriákba rendezve főként a tananyagtervezésnél és -összeállításnál jelennek segítséget. E fejezet erőteljesen szem előtt tartja a *Küszöbszint*⁴ követelményrendszerét, tehát jól alkalmazható nyelvvizsga-anyag tervezésénél és összeállításánál, illetve vizsgázók felkészítéséhez is.

Munkámnak talán szerénytelennek tűnő célja, hogy az *Összefüggések*-kel létrehozzak egy valóban funkcionális szempontú grammatikai leírást, amely megvilágítja az állandóan változó kommunikációs cél vezérelte merevebb (de statikusnak semmiképpen sem mondható) nyelvi rendszer működését, s összevethető más nyelvek hasonló szempontú leírásával. Az *Összefüggések* műfaját tekintve „praxeológia” – Klaudy Kinga idézte Albert Sándor terminusát –, s azokat a szabályrendszereket tartalmazza, amelyek az adott tartalmak nyelvi megformálásához szükségesek; tehát az ún. *grammatikai jelentéseket*. A mélyebb összefüggések megértésére azért van szükség, hogy az állandóan változó nyelvi rendszert „kézben tarthassuk”, megértjük a mozgatórugókat. Meggyőződésem, hogy e fejezet a magyar anyanyelvűeket

⁴ Küszöbszint (Magyar mint idegen nyelv). Szerk.: Erdős József. Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézet, Magyar nyelvi Csoport, Bp. 1998.

oktató tanároknak is segítségére lehet abban, hogy diákjaiknak megkönnyítsék az idegen nyelvek tanulását, hozzászoktassák őket a más nyelvi világnézethez. E fejezet kontrasztív-funkcionális megközelítéssel magyarázza a magyar nyelvi rendszer kategóriáit, s ezzel közelebb hozza a más szerkezetű nyelvekhez.

A nyelv elemei alapvetően polifunkcionálisak. Természetesen szükség van arra, hogy mindegyiket megvilágítsuk formai és funkcionális oldalról, s emellett utaljunk összefüggéseikre és működésükre is. Tehát egy-egy elem legalább háromszor fordul elő; a visszakereshetőséget az utalási rendszer biztosítja. Feltétlenül megkönnyítené és meggyorsítaná a felhasználók munkáját, ha CD-ROM formájában is megjelenhetne: ezzel legalább részben kiküszöbölnődne az a zavaró tényező, hogy a dinamikus-térbeli nyelvi rendszert a leírt nyelvtan statikus-lineáris formában jelelni meg.

IRODALOM

- BRASSAI Sámuel (1860): A magyar mondat. *Magyar Akadémiai Értesítő, A Nyelv- és Széptudományi Osztály Közlönye* I. 279–399.; II. 2–127; III. 173–409.
- COSERIU, E. (1987): Grundzüge der Funktionalen Syntax. In: *Formen und Funktionen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 133–176.
- DIK, Simon C. (1978): *Functional Grammar*. Amsterdam: North-Holland Publishing Co.
- DIK, Simon C. (1980): *Studies in Functional Grammar*. London/New York: Academic Press
- DIK, Simon C. (1989): *The Theory of Functional Grammar Part. I: The Structure of the Clause*. Foris Publications, Dordrecht – Holland/Providence RI – U.S.A.
- HALLIDAY, M. A. K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. An Arnold Publikation. 2. kiad.
- HADROVICS László (1969): *A funkcionális magyar mondatattan alapjai*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- JÁSZAY László (1996): Az ún. aktív grammatikától a funkcionális szemléletű nyelvéleírásig. In: Terts I. (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára barátaitól, kollégáitól, tanítványaitól*. JPTE / PSZM, Pécs–Budapest. 142–146.

Héger Ágnes

A névelő használatának problémái a magyar mint idegen nyelv oktatásában

A névelők a nyelv legkisebb testes részei közé tartoznak. Nem is sejtené az ember, hogy ezek a szócskák mennyi problémát okoznak a nyelvtanulásban. Viszonyzókként önmagukban nincs jelentésük, viszont fontos szerepet játszanak a mondat és a szöveg szintaktikájában, szemantikájában és pragmatikájában. Használatuk igen szerteágazó, a nyelv sok jelenségével összefüggésben áll.

A magyar névelők használatát minden anyanyelvűeknek fródott összefoglaló munka megemlíti. A *mai magyar nyelv rendszere* és a *Nyelvművelő kézikönyv* két-pólusúnak tekinti a névelőrendszert (határozott és határozatlan névelő). A *Magyar grammatika* már felveszi a névelőtlenséget mint önálló funkcióval bíró jelenséget. Nagy előrelépés az akadémiai nyelvtanhoz képest, hogy a NyK. több helyen is felhívja a figyelmet a szórend, a hangsúly és a névelőzés összefüggéseire. A MG. is megemlíti a szórendet a névelőket tárgyaló fejezetben: „A határozatlan névelő egyik legfőbb szerepe a mondat (szöveg) rémájának, a még nem ismert tartalmi mozzanatnak a jelölése. Ezért gyakran fordul elő szövegkezdetben, mondatok élén [...] A mondat téma-réma szerkezetében a réma szerepű főnév vagy főnévi csoport elől maradhat el a [...] névelő.” (MG. 284 f.)

Nehéz a helyzet a magyar mint idegen nyelv tanításában is, hiszen nincs korszerű, funkcionális szempontokat érvényesítő leíró nyelvtanunk külföldiek számára. A névelőzés tekintetében különösen tanácstalanná válhat a magyarul tanuló, mivel a nyelvkönyvek kifejtetten alig foglalkoznak a jelenséggel, az csak az olvasmányokban és a gyakorlatokban érhető tetten. Támpontok híján megnő az anyanyelv és a már elsajátított idegen nyelvek jelentősége, a nyelvtanuló párhuzamokat keres eddigi ismeretei és az új jelenségek között, gyakoribb lesz az interferencia. Az alábbiakban a német anyanyelvű diák „szemüvegén át” vizsgálom a magyar névelőket. A probléma kétirányú, s bár e dolgozat elsősorban a MID tanítására összpontosít, remélem, az eredmények mindkét nyelv oktatásakor hasznosíthatók.

A német nyelvben a magyarhoz hasonlóan háromosztatú a rendszer: megtalálható benne a határozott és a határozatlan névelő, valamint a névelőtlenség. A németoktatásban régóta ismert tény, hogy a névelőhasználat az egyik leggyakoribb hibaforrás (Grimm 1986: 7), és hogy nehézség nemcsak a *der/die/das*, hanem a *der/ein/Ø* közötti választásból is adódik (Helbig 1976: 117). A német névelőkről Grimm

(1987) a teljesség igényével pontosan megadja azokat a feltételeket, amelyeknek teljesülésekor az adott névelő használható. Német oldalról éppen Grimm művei (1986, 1987) szolgálnak referenciaként¹ az alábbi összehasonlító vizsgálathoz is, melynek célja, hogy megvilágítsa a magyar és a német névelők használati különbségeit, s ennek alapján megkíséreljen néhány módszertani javaslatot tenni.

A továbbiakban névelőn kizárólag az *a/egy/Ø* típusformákat értem. Mindkét nyelv esetében a beszélő többféle információ tudatában választ a három forma közül. Ismernie kell a nyelven kívüli szituációt (világról való tudás, beszédhelyzet), a szövegkörnyezetet, továbbá az adott mondat szemantikai és grammatikai viszonyait. Mindezekkel a hallgatónak is tisztában kell lennie, hogy megfelelően érthesse az üzenetet.

E dolgozat nem állítja, hogy interferencia csak a nyelvek közti eltérésből adódik (és szükségszerűen adódik belőle), hiszen ismert a különbség hiányából adódó homogén gátlás jelensége is (Juhász 1970). Azokat a főbb csomópontokat vizsgálom, amelyek nehézséget okoznak a német ajkú diákoknak. Mivel a diák számára nem kontrasztív stúdiumokkal kezdődik egy idegen nyelv megtanulása, hanem tanórákkal és tankönyvekkel, a dolgozat tankönyvelemzésre épül. Az egyik legelterjedtebb, leggyakrabban használt tankönyvet, a *Halló, itt Magyarország!* című² elemzem részletesebben – figyelembe véve Szili Katalin és Szalai Zsuzsa osztrákoknak írt *Lépésről lépésre* című könyvét (1. kiadás: 1990). Ennek alapján hipotéziseket állítok fel a valószínűsíthetően problémás esetekre vonatkozóan. A vizsgálat elsősorban problémafelvető jellegű. A jelenségek leírásához ugyan grammatikai kategorizálást is használok, a diákokban azonban fontosabb ezek funkciót, a szemantikai/pragmatikai motiváltságú névelőválasztást tudatosítani.³

Besorolás és azonosítás – főnév állítmányi szerepben

A hallgató a tankönyvek első leckéiben a besorolás (*Én tanár vagyok* H1/12, *Ez egy szálloda* H1/14) és az azonosítás jelenségével (*Ön az orvos?* H1/13, *Ez a Fórum szálloda* H1/14) találkozik⁴. Az azonosító mondatok „két ismert, határozott fogalmat” rendelnek egymáshoz „annak alapján, hogy a két dolog, fogalom érvényességi köre megegyezik” (Hegedűs 2003)⁵. A határozottságot mindkét nyelv tu-

¹ A *Lexikonra* oldalszámmal és a vonatkozó szabály számával hivatkozom (pl. Grimm 1987: 104, E 7).

² Erdős József – Prileszky Csilla, 1. kiadás: 1992. (Az új kiadás tartalmilag szinte változatlan, de az oldal-számozás csúszása miatt az idézetek máshol találhatók.)

³ E munka egy átfogó vizsgálat rövidített változata.

⁴ A továbbiakban a tankönyvi idézeteket a következőképpen jelölöm: H6/36 = *Halló, itt Magyarország!* I. kötet, 6. lecke, 36. oldal; L5/33 = *Lépésről lépésre*, 5. lecke, 33. oldal. A nem jelölt mondatok saját példák.

⁵ Mivel a könyv még csak kézirat formájában létezik, nem lehetséges a pontos hivatkozás.

lajdonnévvel, névmással és határozott névelős névszóval fejezi ki, így nem okoz különösebb problémát.

A besoroló mondatokban „egy kisebb terjedelmű kategóriát egy nagyobb terjedelmű kategóriába tartozónak állítunk” (Korchmáros 1996: 45). Németül az osztályba sorolás általában határozatlan névelővel történik (Grimm 1987: 104, E 7) – kivéve éppen azokat a szerkezeteket, amelyekkel emberek csoporthoz való tartozását fejezzük ki, pl. nemzetiség, származás, foglalkozás, vallás stb. tekintetében (Grimm 1987: 137 k., N 9). Ezek a főnevek a magyarhoz hasonlóan névelőtlenek. A diák számára a sokkot inkább a jelen időben, kijelentő módban, egyes és többes szám harmadik személyben hiányzó, illetve zéró fokon álló *van* jelenti, s hogy a létige megletekor első és második személyben viszont a személyes névmás marad el.⁶

Nyelvtani kifejtés híján zavarossá válhatnak például a *Mi ez?* kérdésre adott válaszvariánsok. A *Halló* első leckéjében a következő példamondatokkal találkozhatunk: *Mi ez? Ez egy szálloda. Ez szálloda? Igen. Ez szálloda. / Nem. Ez nem szálloda.* (H1/14) A német az effajta osztályba sorolást határozatlan névelővel, a tagadást a *kein* névelőszerű szócskával fejezi ki. A *Halló* példáiból egy külföldi számára nem derül ki, miért tűnt el az eldöntendő kérdésből és az arra adott válaszokból a határozatlan névelő. A helyzet a jelzővel bővített főnévi állítmány megjelenésekor tovább bonyolódik: *Ez egy nagyon szép ing* (H4/27), ugyanakkor: *De ez nagyon zajos hely* (H5/31). És ha nem is tűnt el a névelő, hanem ellenkezőleg: megjelent? A példamondatok ugyanis arra világítanak rá, hogy a magyar nyelvnek ez a részrendszere éppen átmeneti állapotban van, bizonytalanságot okozva még az anyanyelvi beszélőknek is; a nyelvészeknek, nyelvművelőknek pedig vitára ad okot. A MMNy. elutasítja a főnévi állítmány előtti határozatlan névelőt. Eszerint az *egy* használata egyértelműen fölösleges, s „elsősorban német hatásnak [...] tulajdonítható, pedig a magyarban jóval szűkebb a határozatlan névelő szerepe, mint az indoeurópai nyelvekben” (74). A NyK. némileg megengedőbb, főleg a metaforikus használatkor és az egyediség hangsúlyozásakor (485 k.). A probléma tehát már régóta létezik. Az utóbbi években viszont annyira elterjedt a határozatlan névelő beillesztése akár puszta főnévi, akár jelzős főnévi állítmány elé, hogy a jelen nyelvallapotban szinte egyenrangúan él egymás mellett a névelős és a névelőtlen forma. A tendencia mind a hétköznapi nyelvhasználatban, mind a médiában megfigyelhető, de csak az alapszórendnek számító alany–állítmány sorrendnél, fordítva szóba sem jöhet.⁷

⁶ Azonosító mondatban viszont éppen a névmás hangsúlyos: *‘Én vagyok a király. A király ‘én vagyok* (Milne 1983: 40).

⁷ Íme néhány példa a legkülönbözőbb helyekről, értéktétel nélkül: *A Ritalin egy veszélyes drog* (napilap), *Ez egy kutya* (Kiefer é.n.: 27), *ez most nem egy szamuráj-tévésorozat, hanem egy komoly expedíció* (Nemere 1989: 96), végül egy „klasszikus”: *hiszen ő egy tehetetlen asszony* (Gozdsu 1969: 115); de **Egy veszélyes drog a Ritalin*. Továbbá: ahol a kifejezés névelő nélkül jelzős szerkezetként is olvasható, a névelőnek egyértelműsítő szerepe van: *A Fórum egy szálloda, A reneszánsz egy korstílus*.

Nem tehető ki a névelő a jelzőtlen anyagnevek elé: **Ez egy bor*, ugyanakkor a jelzővel bővített, ezáltal egyedített anyagnév (*Ez egy jó bor*, MG. 286) semmivel sem fülsértőbb, mint a nem anyagnévi állítmányt tartalmazó mondat. Metodikai szempontból talán érdemesebb lenne a „hagyományosabb”, névelőtlen alakot tanítani. A jelzős állítmányoknál a *Halló* is a névelőtlenséget részesíti előnyben. Az elliptikus mondatokban pedig, ahol a szövegkoherencia miatt nem is tanácsos kitenni a főnévi vagy mutató névmási alanyt, tilos kitenni az egyet is: *Az étterem neve: Jófalat. Nagyon jó étterem, és nem is túl drága. Ezért nagyon népszerű hely, sokan járnak ide.* (H13/71) *Kertész Mária, 20 éves. Ő is egyetemista. Csinos, kedves, szorgalmas lány.* (L1/7) (A német ilyenkor mindannyiszor kiteszi a személyes névmást a kopulával együtt.)

Az alanyi szerepű főnévi csoport

A létezés és a határozói kiegészítővel rendelkező állítmány

A német nyelv formailag is elkülöníti a ‘valahol van valami’ esetét az alany létének hangsúlyozásától. Az előbbi esetben a *sein* léigét használjuk, az utóbbiban az *es gibt* + Akkusativ szerkezetet. Bizonyos helyzetekben ugyanakkor mindkettő alkalmazható. Magyarul a valakinek/valaminek a létezését kifejező állításokban ismét a határozatlan névelő és/vagy névelőtlenség okozza a problémát, hiszen a határozottság és a létezés állítása nem fér össze (vö. Kiefer é.n.: 151). Alapesetben pusztán valaminek a létét állítjuk/tagadjuk, illetve kérdőjelezzük meg hangsúlyos igével, névelő nélkül: *Van igazság, Nincs kardfogú tigris* (MG. 402). Bonyolultabb a helyzet, ha valaminek nem a létét állítjuk, hanem adott helyhez/időhöz kötjük. Ilyenkor a határozói körülmény és a létezés kifejezése összemosódhat. A *Halló*ból vagy a *Lépésről lépésre* c. könyvből tanulók főleg a lakás és lakókörnyezet témakörében találkozhatnak ezzel a jelenséggel.

- **nyomatékos mondatok: eldöntendő és kiegészítendő kérdések**

Van lift? (Értsd: ‘a házban’. H5/31, L5/33) Úgy tűnik, a magyar nyelvben csak a névelőtlen forma fogadható el szórendtől függetlenül: *Lift van? *Van egy lift?* Tagadó kérdésnél szintén: *Lift nincs? Nincs lift? *Nincs egy lift?* A válaszmondatokban ugyanez a szabály érvényesül: *Igen, van lift, Nem, nincs lift. (*Nem, nincs egy lift.)* A fenti mondatokban a létezés kifejezése dominál. A nyomatékot az ige hordozza, az alanyként álló nem specifikus főnév nem kap névelőt. A kiegészítendő kérdéseknél és a válaszoknál inkább a határozói körülményen van a hangsúly, a kérdésbe azonban itt sem illeszthető bele a névelő: *Bocsánat, hol van a közelben bank?* (L5/33 – szintén nem specifikus, hanem tetszőleges bank)

- **nyomatéktalan és nyomatékos kijelentő mondatok**

Ez a hálószoba. Van egy nagy ágy, egy szekrény, egy fotel és egy éjjeliszekrény. (H6/37) Elfogadhatók a névelőtlen alakok is: *Van egy nagy fürdőkád, zuhany, mosdó.*

(H6/36) Ilyen nyomatéktaian mondatokkal főleg leíró szövegekben találkozunk. A másodikban kicsit jobban érződik a létezés hangsúlyozása. Az alanyi kiegészítő kérdésre válaszoló, vagyis nyomatékos mondatban is elfogadható mindkét forma, bár az első ritkábban fordul elő: *Mi van a szobában? Szekrény és ágy van a szobában. / Egy szekrény és egy ágy van a szobában. Úgy tűnik, ez esetben nem(csak) a nyomaték megléte vagy hiánya a meghatározó, hanem hogy a beszélő érzékeltetni akarja-e a [pontosan egy] jelentést, mely a határozatlan névelővel valósul meg. Névelő nélkül tetszőleges számú ágy és szekrény lehet a helyiségben, inkább a kategória megnevezése a fontos. ('Van valami a szekrények osztályából.')* Ez a ket-tősség a *Lépésről lépésre* c. könyvben is tetten érhető: *A közelben van egy ABC, általában ott vásárolok* (L5/44 – a második tagmondat egyedít), de *minden van a közelben: ABC, posta, csak az egyetem van messze.* (L7/61)

A jelzővel bővített főneves szerkezeteknél szembeötlőbb a szórend szerepe: *A ház körül nagy kert van.* (L5/44) E leíró mondatban az ige előtti pozíció egyaránt megtűri a névelős és a névelőtlen főnevet (*A ház körül egy nagy kert van*), bár ez utóbbi forma a nyelvművelés szempontjából még vitatható. Ha viszont az ige mögé helyezzük az alanyt, az inkább névelővel hangzik természetesebbnek (*A ház körül van egy nagy kert*). A *Hallóban* is kizárólag névelős formákat találunk, mert a jelzős szerkezet az ige után áll: *Itt Kelenföldön van egy szép lakás.* (H5/31)

A két tankönyv említett leckéiben a lakás témaköréhez kapcsolódóan a magyarul tanuló az egyes és többes számú állító és tagadó létige szinte minden előfordulásával megismerkedik. Az állító mondatok viszont hasonló bizonytalanságot idézhetnek elő, mint a már tárgyalt *Ez szálloda / Ez egy szálloda* típusúak, hiszen bár az esetek többségében a szövegben van névelő, előfordulnak ellenpéldák is. Sugallhatja a mondat szerkezet azt is, hogy a pusztá főnév előtt fakultatív a névelőhasználat, jelzős szerkezet előtt (egyedítés) pedig nem: [*Van*] *ott cirkusz, fürdő, egy kis tó és sok más is. [...] Van egy nagyon érdekes kiállítás.* (H15/81) A nyelvtudás szintje alapvetően meghatározza a tanítás módszereit. Már kezdő szinten fontos lehet elkülöníteni a **névelőtlenység** három alapvető esetét: a kérdést, a tagadást és az egzisztenciális predikátumot. Ez egyszerű szemantikai magyarázat: ha valaminek a létét hangsúlyozzuk, nem teszünk ki névelőt. Talán az [egy dolog/tetszőleges számú dolog] is jól megfogható, és igazolódni látszik, hogy az ige utáni főnév gyakrabban igényli a határozatlan névelőt, mint az ige előtti.

A birtoklás

A birtoklásmondat ('valakinek van valamije') sok európai nyelvben az ún. *habeo*-szerkezettel valósul meg, ahol az ígét az alanyesetben álló birtokossal egyeztetjük. Ezzel ellentétben a magyar konstrukcióban a *van/nincs* ragozatlan (mert az alanyi szerepű birtokhoz egyeztetjük, amely értelemszerűen harmadik személyű), és maga a

birtok kap személyjelet, a birtokos pedig ragot. (A névelőzés szempontjából újra az egy kitétele a kérdés, hiszen a létezés kifejezése csak határozatlan olvasatú lehet.)

A magyarban az alábbi esetek érdemelnek külön figyelmet:

- **kérdések és válaszok**

Van tollad? Van autója Péternek? Van tollam. Nincs autója. E mondatokban éppen az igével való kérdezés miatt a birtok **léte** az elsődleges (l. fent), így nem tehető ki a névelő. (Kitehető viszont, ha a szituációból kikövetkeztethetően vagy egyéb nyelvi eszközökkel szűkítjük a lehetséges birtokok körét: *Nincs véletlenül egy tollad?* ‘a számomra’, ‘kölsönbe’ stb. A magyar anyanyelvű a *számomra* szó nélkül is képes dekódolni az üzenetet, mely tulajdonképpen kérdő formájú kérés.) A válaszmondatban szintén a névelőtlen forma a természetes. Feltehetünk a birtokosra is kérdéseket: *Kinek van tolla?* De: *Kinek van egy kése?* (H10/60) A *Halló* mégis beteszi a névelőt egy kontextus nélküli gyakorlófeladatba. (Vajon miért?) A *Lépésről lépésre* viszont még az egyértelműen kérésnek tekinthető kérdésben sem használja a névelőt: *Nincs felesleges buszjegy[etek]?* (L11/96)

- **kijelentő mondatok**

Itt is feltűnő a határozatlan névelő / zéró névelő váltakozás: *Péter barátjának van egy nyaralója az északi parton* (L14/119), *Új tanárook van* (L11/97), *Van egy Pesti Múzeum* (H17/92), *Bérletük van az Operaházba* (H18/97), *Uram, jó hírem van* (H19/102). A jelenség ismét a mondat hangsúlyviszonyaival, a szórenddel mutat összefüggést: A határozatlan névelős főnév ige utáni pozícióban áll (ekkor az ige a nyomatékosabb). Ige előtt, fókuszként viszont névelőtlen. Ez persze nem jelenti azt, hogy az ige után mindig kitesszük a névelőt. Érezhető a nyomatékkülönbség a következő mondatokban is: *[V]an egy lányom és egy fiam* (H20/107) – ‘*Van lányom.*’ (‘De fiam nincs.’ Sőt: ‘Több lányom is van.’) Az eset a fent leírtakhoz hasonló: fontosabb-e a kategória, mint a [pontosan egy]. Tagadó mondatban nincs meg ez az alternatíva, hiszen ha valami nem létezik, akkor nem játszhat szerepet a [pontosan egy] érzékeltetése. Itt is érvényes tehát: kérdésben és tagadásban nincs névelő. (Tekintsünk most el a kérés aktusától.) Szintén nincs névelő a létezés, a kategóriát (és magát a birtokot) kiemelő mondatban. Az egyszerű leíró mondatban viszont, melynek szórendje: (3. személyű birtokos) + ige + birtok, természetesebb a névelős forma.

- **a birtok mint tulajdonság**

Külön esetnek kell tekinteni azt, amikor a birtoklás valójában tulajdonság, tehát a „birtok” szorosabban tartozik a birtokoshoz. Ez a magyarban morfológiailag is kifejeződik: *Tamásnak fekete haja van.* → *Tamás fekete hajú – a fekete hajú Tamás.* „Az elidegeníthetlenséget általában kiterjesztjük olyan dolgokra is, amelyek valójában elidegeníthetők, de hozzátartoznak az alapszóval jelölt személyhez vagy tárgyhoz. [...] Ilyen járulékos viszonyt találunk például a ruházat és annak viselője között” (Kiefer é.n.: 201 ff.). A megállapítást továbbgondolva úgy látszik, az elide-

geníthetlenség szemantikai feltétele a birtokos szerkezetek névelővel történő ellátására is hatással van.

A magyarban kizárólagosan a **birtokos + jelzős birtok + létige** a nyomatéktalan, illetve a birtok milyenségét hangsúlyozó mondat szórendje. Mivel a birtok száma a világról való tudásunk alapján egyértelmű, nincs szükség a [pontosan egy] jelentést érzékeltető *egyre*, amely egyébként éppen a szórendi helyzet miatt meg sem jelenhet. Ezek a mondatok tehát mindig névelőtlenek. Ugyanakkor lehetőség van a melléknévképzésre is (talán ez kompenzálja a szórendi kötöttséget), ami a kevésbé szorosan kötődő birtoknál lehetetlen:

A kisbékának széles szája van. → *A kisbéka széles szájú.* → *a széles szájú kisbéka* [sic!]
A férfinak barna kabátja volt. → *A férfi barna kabátos volt.* → *a barna kabátos férfi*
de: Tündének okos nővére van. → **Tünde okos nővérű.* → **az okos nővérű Tünde*

Létrehozható az *A férfinak volt egy barna kabátja* mondat is, amely megmutatja, hogy az elidegeníthetlenség terén is vannak fokozatok. Ha a birtok elidegeníthető, szabadabb a szórend, és akkor életbe lépnek az előző pontban összefoglalt névelőzési szabályok. Az elidegeníthetlenség szemantikai feltétele a tanításban már kezdő szinten bevethető és szükséges, hiszen a jellemzés elég fontos téma. A birtoklás kicserélhető tartalmilag ekvivalens határozós vagy tárgyas szerkezetre is, ahol szintén az elidegeníthetlenség (és a névelőtlenység) a döntő: *Laci fekete nadrágban van*, *Laci fekete nadrágot hord*, **Laci hord egy szemüveget*. Ez átvezet a következő kérdéskörhöz.

Főnévi csoport határozói szerepben – igemódosítók és egyéb határozók

Az előbbieken a ‘Mi van (valahol)?’, ‘Van valami (valahol)?’ típusú kérdésekben és az arra adott válaszokban az alanyi szerepben álló főnevet vizsgáltuk névelőhasználati szempontból. További kérdéseket vet fel a főnévvel kifejezett határozó névelővel való ellátása, különösen a német anyanyelvű diákok számára. Mivel a tanuló figyelme elsősorban az elsajátítandó határozóragokra irányul, előfordulhat, hogy nem tisztázódnak a névelőzési szabályok.

A *Hol?* kérdésre válaszoló mondatokat a *Halló* a 3. leckében tárgyalja: *Hol van a táska? A táska a szekrényben van.* (H3/24) A nyelvtani bemutatás után a könyv hasonló szórendű mondatokat gyakoroltat: *A Margitsziget[en] sétálok*, *Anna a könyvtár[ban] olvas* (H3/25), vagyis nem a *van* a meghatározó, hiszen egyéb (szemantikailag kompatibilis) igékkel is felcserélhető. A *Lépésről lépésre* szabályt is ad ehhez a mondattípushoz (L5/35), s ez teljes mértékben megfelel a német nyelv logikájának: ha egy határozott dolog/személy határozott helyen csinál valamit vagy van valamilyen állapotban, a német is a határozott névelőt használja.

Ugyancsak határozott névelőt használ viszont olyan esetekben is, amikor szó sincs határozottságról. Ezt Grimm (1987: 51, D 11) részleges tipizálásnak nevezi. Fontos jellemzője ezeknek a szerkezeteknek, hogy a főnév egyes számban áll, a határozott névelő más (névelővel rokonítható) szóval nem helyettesíthető, s általános az előjárószo és a névelő szócsonkulással járó kontrakciója. Ez utóbbiból látszik leginkább, hogy a határozott névelő elveszítette eredeti funkcióját, már nem fejez ki határozottságot. Grimm (i.h.) az alábbi pontokba sorolja a részleges tipizálás eseteit:

- (1) intézmények (intézménynek tekintett személyek) és rendezvények:
zum Arzt gehen, in die Disco gehen, bei der Post arbeiten, das Gymnasium besuchen
- (2) helyek: *aufs Land fahren, auf den Sportplatz gehen*
- (3) közlekedési eszközök: *mit der Straßenbahn / mit dem Taxi fahren*
- (4) eszközök: *etwas in der Waschmaschine waschen, mit der Maschine / mit der Hand schreiben*
- (5) média: *etwas in der Zeitung lesen, im Radio hören*
- (6) időmeghatározás: *am Wochenende, in der Nacht*
- (7) igéből elvont vagy képzett főnevek: *auf die Jagd gehen, zum Training gehen*
- (8) embertípusok: *den Dummen spielen*

Számunkra főleg az első négy pont érdekes, ahol magyarul általában névelőtlen formákat használunk. A közelebbiről meg nem határozott eszköz kifejezése a két nyelvben egy az egyben megfeleltethető egymásnak: német határozott névelő – magyar zéró artikus (D 11.3. és 11.4.). A *Halló* elsősorban a határozórag begyakoroltatásával, a teljes hasonlással foglalkozik, bár a szemfüles diák maga is rájöhet az *autóbusszal* – *a 49-es villamossal* (általános vs. konkrét) különbségére. A *Lépésről lépésre* explicit szabályt is ad (L14/123), amely a 2. leckében megfogalmazott szórendi szabállyal együtt értelmezve és azt kiterjesztve válik sokatmondóvá: „Wenn ein Akkusativobjekt ohne Artikel steht, wird es immer vor das Verb gesetzt” (L2/13). Ez a megállapítás a határozókra is érvényes, s a mi szempontunkból már csak a ha–akkor viszony felcserélése szükséges: nyomatékalan mondatokban az eszközt kifejező főnév az ige elé kerül, ha viszont az ige előtt áll, nincs névelője.

A kötött szórendi hely oka az, hogy e főnevek az ige pusztá névszói vonzatai, s az ige kötőhöz hasonlóan igemódosítóként viselkednek. A pusztá névszói vonzat lehet tárgy, határozó, predikatív névszó és téma/patiens szerepű alany (egyetlen szemantikai egységet alkotva az igével, önálló referencia nélkül): *Imre könyvet olvas, Imre moziba ment, Imre orvos lesz, Késsel vágta a kenyeret*. A névszó olyan szorosan kapcsolódik az igehez, hogy megelőzi azt (mégghozzá névelőtlenül), és csak akkor mozdulhat ki a helyéről, ha valami nagyobb hatókörű operátor (pl. kérdőszó vagy tagadószo) lép be a mondatba: *Imre nem olvas könyvet* (É. Kiss 1992: 129k.).

A nyelvórán persze nem szükséges ezekkel a terminusokkal élni, de az ige és névszója komplexitását érzékeltetni kell.

Az eszközhatározóknál könnyen adható szabály. Nem ilyen egyértelmű a ‘Hol van valaki/valami?’, ‘Hová megy valaki/valami?’ és a ‘Honnan jön valaki/valami?’ szerkezetű kérdésekre adott válasz, vagyis a helyhatározók névelőzése (Grimm: D 11.1., 11.2.). A magyar az esetek többségében névelőtlen formát használ, ha nem konkrét, ismert helyről van szó: *moziba megy, egyetemen tanul*. Van, ahol a szó jelentésében eleve bennfoglaltatik a [meghatározhatatlan hely] jelentés, így egyáltalán nem tehető ki névelő: **a/egy külföldön, *a/egy vidéken tartózkodik valaki* (vö. *auf dem Lande, im Ausland*). A többi esetben viszont nem magától értetődő a határozott névelő és a névelőtlen forma közti választás. A *Halló* a 4. leckében kezdi el a *Hová?* kérdésre felelő határozóragok tanítását, egyelőre konkrét, határozott irányokkal: a szereplők *a Corvin Áruházba, az egyetemre, a postára, a könyvtárba* stb. mennek (H4/26 k.). A 7. leckében bukkannak fel az irányjelölő igeekötők (először nyomatéktaian mondatban, alapszórenddel), ahol módszertanilag indokolt is, hogy az igehez határozott névelős helyhatározó kapcsolódjon, hiszen erre épül a későbbiekben az aspektus tanítása: *Az orvos bemegy a házba* (H7/44). A probléma a 9. leckénél jelentkezik, ahol az *a klubba megyek* szerkezet mellé becsúszik a névelőtlen *színházba megyek* (H9/53), a 10. leckében pedig már mindenki megy mindenhová – névelővel vagy anélkül: *Délután orvos[hoz] megyek, Egy előadásra megyek, A könyvtárba megyek* (H10/58 k.).

Magyar anyanyelvű beszélők spontán feleletei alapján megpróbáltam névelőzési szempontból összegyűjteni és rendszerezni azokat a gyakori helyhatározókat (a teljesség igénye nélkül), amelyek a *Hová mész?* kérdésre válaszolnak. (Az egyszerűség kedvéért most hagyjuk figyelmen kívül a másik két kérdést.)

névelő nélkül	névelővel
színházba, moziba, múzeumba, kiállításra, cirkuszba	a sportpályára, a parkba, az állatkertbe, a játszótérre
diszkóba, koncertre, hangversenyre, operába (?)	a zeneakadémiára
orvoshoz, fodrászhoz, cipészhez (?)	a bevásárlóközpontba, a kocsmába (?)
bankba, postára, könyvtárba, boltba	az utazási irodába, a művelődési házba, a reptérre
munkába, iskolába, edzésre	a hivatalba (?), a klubba (?)
étterembe, uszodába	a telekre, a várba, a hegyre, a folyóhoz
óra, előadásra, tanfolyamra	a főiskolára, az egyetemre (?) ⁸
templomba, misére	
esküvőre, temetésre, keresztfőre	
értekezletre, megbeszélésre, gyűlésre	
táborba	

⁸ Itt az *egyetemre jár* (‘öt évig’) és az *egyetemre megy* (‘órája lesz’) különbség is belejátszik.

A kép eléggé sokszínű. Látható, hogy a névelőhasználat független a határozóragtól, viszont függ a főnév jelentésétől, még ha nem is kizárólagosan. Úgy tűnik, a névelőtlen forma a **tipikus** tevékenységek, szolgáltatások esetében használatosak. Egyértelmű, hogy táborba táborozni, edzésre edzeni, diszkóba táncolni, boltba vásárolni megy az ember, sőt járhat is (rendszeresen), és hogy ez a hely **tetszőleges**. Névelő az **unikálisnak** érzett vagy **nem tipikus** helyek előtt áll: *a vár, a reptér, a zeneakadémia*. A kérdés ezzel már a pragmatika körébe tartozik: a névelőhasználatot a beszélő és a hallgató közös előismerete határozza meg. Pl.: *Könyvtárba megyek* ('valamelyik számomra tetszőleges könyvtárba'), *A könyvtárba megyek* ('az egyetem könyvtárába, ahova egyébként is járok, és ezt te is tudod' vagy 'csak egy könyvtár van a faluban, tehát oda'). Továbbá van különbség az *A gyerekek iskolába mennek* ('tanulni'), és a *Szabó tanárnő az iskolába megy* ('dolgozni') mondatok között is. Ezért kérdéses a jelen nyelvállapotban pl. az *operába/az operába megyek*, hiszen városaink nem bővelkednek operaházakban, de már névelő nélkül sem kifogásolható a szó. Ugyanakkor játszótérből, sportpályából elég sok van, e főnevek mégis igénylik a névelőt. A központi probléma tehát az, hogy van-e határozott névelő vagy nincs. A nyomatéktalan mondat alapszórendje az (alany) + határozó + ige, de nyomatékos mondatban sem változik meg a névelőhasználat: '*Nem megyek színházba*. '*Ki megy a parkba?* *Igenis* '*voltam ma orvosnál*.

A kérdéskör tovább bővül a nem igemódosító szerepű határozókkal (sőt a tárgyakkal), ahol az *egy* is belép a mondatba. Az igekötős igéket például határozott névelővel vezetjük be, később azonban megjelennek a határozatlan névelős alakok: *Leül egy kényelmes fotelbe* (H11/61), *beülünk egy cukrászdába, megeszünk egy fagyaltot* (L13/114). Igekötős igéknél (alany) + ige + határozó/tárgy a nyomatéktalan mondat szórendje, ahol a határozó vagy a tárgy kötelezően névelővel áll (szövegkörnyezettől függően határozottal vagy határozatlannal). Nyomatékos mondatban nincs névelő: '*Nem ülünk be cukrászdába*. Változhat a névelőzés az alábbi típusú mondatokban: *Egy középiskolában tanít*, *Az apám még dolgozik, mérnök egy gyárban* (H12/66). Állítmány utáni pozícióban mindig szükséges az *egy*: **Tanít középiskolában*. Az állítmány előtt fakultatív a használata (*középiskolában tanítok* – ez a kategóriát emeli ki), az *egy* a [tetszőleges, de pontosan egy] jelentést adja a névszóhoz.

Összefoglalva: a magyarban a fenti esetekben sokkal kisebb a határozott névelő használati köre, mint a zéró artikulusú. A diákokban tudatosítani kell a kivételeket (a nem tipikus, egyedi helyeket), s hogy igekötős igéhez nyomatéktalan mondatban névelős főnév járul.

A tárgyi szerepű főnévi csoport

„A tárgy történetileg a határozóból fejlődött ki, s ma sem más, mint annak speciális, elkülönült alfaja” (Korchmáros 1996: 73). – „A tárgy és bizonyos kötött ha-

tározók között hasonlóság állapítható meg abból a szempontból, hogy mindkettő a cselekvésnek, történésnek stb. valamely objektumra való irányulását fejezi ki” (MG. 420). Szintaktikailag is gyakran hasonlóan viselkednek, azonban alapvetően különböznek abban, hogy az ige és tárgya között határozottságbeli egyeztetés van. A külföldiek számára a határozott/határozatlan ragozás az egyik legfurcsább jelenség: ráadásul nemcsak tisztán szemantikai-logikai érvek döntenek el a tárgyhatározottságot, hanem nehezen indokolható grammatikai érvek is. A köznévi tárgynál a határozott tárgy – határozott névelő összefüggése triviális, ugyanakkor nem nyilvánvaló, miért határozott névelős a generikus értelemben vett tárgy: *Szeretem a csokoládét*. A határozatlan tárgy pedig lehet határozatlan névelős és névelőtlen is. Itt is tisztázandó tehát, hogy mikor kell és mikor lehet kitenni a névelőket.

A tárgynak a kérés, vásárlás, rendelés szituációjában nagy kommunikatív értéke van, ezért mind a Szalai–Szili, mind az Erdős–Prileszky szerzőpáros a tankönyv elejére helyezi a (határozatlan) tárgy tanítását. A legfontosabb ige a *kérek*, amely elé és mögé egyaránt beépülhet a tárgy: *Mit parancsol? Egy kólát kérek és két pogácsát* (H3/21), *Kérek egy füzetet és egy borítékot* (H3/22), *Egy kis sós süteményt? Vagy szendvicset? Köszönöm. Szendvicset kérek* (H11/61), *Kérek egy kávé* (L2/10). Az **ige előtti tárgy** névelővel való ellátása attól függ, a kategóriát akarjuk-e inkább hangsúlyozni vagy a [pontosan egy, egységnyi] jelentést. Azért lehetséges az egyébként névelőtlen anyagnevek elé is kitenni a névelőt (a németben is: *Ich trinke Cola / Ich trinke eine Cola*), mert az *egy* magában foglalja a mértéket is: *egy kóla* ‘egy üveg vagy pohár kóla’. (A *Lépésről lépésre* a tárgyat bemutató 2. leckében még csak a nem specifikus, nem egységnyi tárgyat használja: *Péter szendvicset eszik*. – L2/13.) Az **ige utáni tárgy** alapvetően **névelős**, a névelőtlen forma inkább a nyomatékos mondatokban használatos: *De igen, kérek szendvicset*. Eldöntendő kérdésben ugyanazon okból szintén szerepelhet névelő: *Kérsz kávé*? *Kérsz egy kávé*? Igére kérdezéskor a tipikus szórend ige + tárgy, ha viszont a tárgy kap nyomatékot, az ige elé kerül névelőtlenül: *Kávé* kérsz? Ezért hangzanak furcsán a *Cigaretét parancsol?* (H7/41) és a *Látcsövet, műsorfüzetet parancsolnak?* (H18/97) kérdések, hiszen itt az ige lenne hangsúlyos. Tagadáskor nem teszünk ki névelőt (**Nem kérek egy kávé*, **Nem egy kávé kérek*), bár eldöntendő kérdésben pragmatikai okokból lehetséges: *Nem kérsz egy kávé*? Kirívóan szerencsétlen mondat a *Halló* 16. leckéjének címe: *Jegyeket, bérleteket kérem!* (H16/86), mely sajnos valóban gyakran hangzik el az ellenőrök szájából, de egy nyelvkönyv nem közvetítheti, főleg nem szentesítheti a nyelvhelyességi hibákat.

A többi tárgyas szerkezetre szintén érvényes a megállapítás, miszerint az ige után általában névelős, előtte névelőtlen a tárgy (ez pedig attól függ, mit nyomatékosítunk): *Lakást keresünk, Bérlelünk egy lakást együtt* (H5/31), *Először készítek egy listát* (L12/102). A szórend önmagában nem dönti el a kérdést, fontos az is, hogy a

tárgy specifikus-e vagy sem. Ha igen, a magyar is kiteheti a névelőt. Ezért lehet helyes a következő – tagadást tartalmazó – mondat: *Nem találtak a buszban egy táskát?* – ‘az enyémet’ (H19/104). A jelző is hozzájárulhat a tárgy specifikus jellegéhez: *Mit játszanak a Puskinban? Egy amerikai krimi* (H17/92), és az igekötős igék tárgya sem lehet névelőtlen (l. fent): *Mit akarsz megnézni? Nem is tudom... Talán egy vidám filmet* (uo.), *ki kellett töltenünk egy tesztet* (L17/142).

Fontos csoportját alkotják a tárgynak az igemódosítók. Ezek nyomatéktalan mondatban az ige előtt állnak: *Mit csinálsz? [...Z]enét hallgatok, Televíziót nézünk* (H5/33), *Levelet írok* (H7/43), *kezet mos* (H7/45), *A férfi újságot olvas [...]* Az *öreg-asszony pulóvert köt* (H10/56).⁹ Az ige és a tárgy szoros szemantikai egységét az is mutatja, hogy a *Mit csinál?* kérdésre a teljes szintagmával (tárgy + ige) válaszolunk. Azonban még ez a kategória sem egységes, a szemantikai eltéréseknek pedig a névelőre nézve is vannak következményei. Ha megcseréljük a tárgyat és az igét, bizonyos tárgyak megtűrik maguk előtt a határozatlan névelőt, mások nem: *Légy szíves, írd már egy levelet a nagyinak!*, de **hallgat egy zenét*, **gyűjt egy bélyeget*, **nézek egy tévét*, *Géza anyja nyit ajtót* (H9/51) vs. **Géza anyja nyit egy ajtót*, **mosok egy kezet* stb. Az okok különbözőek: a zene elvont fogalom, nem lehet belőle egységnyit kiszakítani; a *gyűjt* a [több dolgot] implikálja, a *kezet mosok* pedig azt, hogy a saját kezeimről van szó. Az *ajtót nyit, tévét néz* a ‘bejárati ajtót’, illetve ‘azt az ajtót, amin valaki éppen be akar jönni’, továbbá ‘a tévékészülékben látható programot (és nem a készüléket!) szórakozás céljából figyel’ jelentéseket foglalják magukba. Határozott névelővel azonban ige után is állhatnak ezek a tárgyak: *nézem a tévét*, *nyitja az ajtót*, *mossa a kezét*. A német az ilyesfajta szerkezeteket határozott névelővel (*Ich wasche mir die Hände*), névelőtlenül (*Platz nehmen*) vagy többes számban használja (*Briefmarken sammeln*), vagy pusztán ige fejezi ki a cselekvést (*fernsehen – tévézik*).

A névelőzés kérdése a fentiekből következően elsősorban megint a szórend tanításával függ össze. Különösen nagy figyelmet kell szentelni a tagadásnak és a kérdésnek. Ki kell térni az állandónak minősülő (tehát nem névelőzhető) szerkezetekre, az ige vagy a főnév jelentéséből adódó korlátokra.

⁹ “A névelőtlen tárgy + ige szerkezet általában komplex tevékenységet jelöl, a tárgy nem szab korlátot a tevékenység, történés számára. Az igés szerkezet folyamatos aspektusú. A névelőtlen tárgy azonban bizonyos feltételek mellett egyéníthető. Az egyénítés szintaktikai eszköze a szórend és a hangsúly: a tárgynak hangsúlyosnak kell lennie és az ige után kell állnia. Kivételt ez alól csak az állandósult kifejezések képeznek. Az egyénített névelőtlen tárgy már nem alkot szoros egységet az igével [...] Az egyénített névelőtlen tárgyat tartalmazó igés szerkezet aspektuálisan egyenértékű a határozatlan névelős tárgyat tartalmazó igés szerkezettel: *írtam levelet* = *írtam egy levelet*. [...] Eredménytárgy vagy egyéníthető tárgy esetén a hangsúlyos ige + hangsúlyos tárgy befejezett aspektusú.” (Kiefer 1992: 841 k.)

Összefoglalás

A *Halló, itt Magyarország!* és a *Lépésről lépésre* című tankönyvek szövegeit megvizsgálva több – egymással összefüggő – problémás terület is körvonalazódott. A dolgozat gyakorlati jellege azt kívánta, hogy a korpuszt ne a hagyományos osztályozás alapján közelítsem meg, vagyis nem volt érdemes előbb a határozott, majd a határozatlan névelő, végül a névelőtlenség egyes eseteit pontról pontra végigkövetni. Ehelyett azt vizsgáltam, hogyan viselkedik a pusztá vagy jelzős főnév különböző mondatrészi szerepekben.

Minden mondatrész tárgyalásakor a nyomaték és a szórend kérdésébe ütközünk. A magyar nyelvben a névelő kitevése vagy elhagyása nagyban függ a mondat hangsúlyviszonyaitól. A köztudatban uralkodó felfogás (a magyar kötetlen szórendjéről) túlságosan leegyszerűsíti a helyzetet. Tény, hogy a jelenség nehezen foglalható explicit szabályokba, és módszertani szempontból is nehezen köthető graduált jelenséghez. Már a nyelvoktatás kezdeti szakaszában foglalkozni kell például a kiegészítendő és eldöntendő kérdés, illetve az erre adott válaszok szórendjével, valamint a tagadással, hiszen ezek gyakran fordulnak elő a mindennapi élethelyzetekben. A nyomatéktalan kijelentő mondatok szórendjét nehéz elsajátítani, de ez is nagy kommunikációs értékű alaptípus. Az egyéb nyomatékos mondatok még nehezebbek, ezek tanítása már túlmutat a kezdő-középhaladó szinten. A két könyv közül csak a *Lépésről lépésre* ad kifejtetten megfogalmazott nyelvtani szabályokat, s ezeken belül a szórendre és a névelőhasználatra is történik utalás. Szükséges lenne, hogy minden tankönyv (és nem csak a magyar mint idegen nyelv területén) ki térjen időnként a névelőhasználat szemantikai és pragmatikai vonatkozásaira. Természetesen nem a maga teljességében, hiszen kezdő-középhaladó szinten még nem kell a típusokat összegezni. Alaposan be kellene viszont gyakoroltatni az aktuális jelenséget, ehhez pedig egységes és következetesen felépített szövegek és feladatok kellenek. Hasznos, ha az induktív vagy a heurisztikus utat választja a tanár, s a diák magától jön rá az összefüggésekre, de ezután érdemes megfogalmaz(tat)ni és tudatosítani a jelenség lényegét – akár a diák anyanyelvével is összehasonlítva (ám nem túl sok nyelvészeti szakkifejezéssel terhelve).

A tanítás gyakorlatához elméleti megalapozás kell. A névelőzés nagyon sok nyelvi szintet érint (morfológia, szintaxis, szemantika, pragmatika stb.), így csak nagy összefüggésekben vizsgálható. Üdvözlendő lenne egy – Grimm *Lexikon*ához hasonló – a magyar nyelvre vonatkozó, rendszerező leíró nyelvészeti munka, melynek eredményeit a mindennapokban is hasznosítani lehetne. Finomítani kellene azt az egyébként helytálló megállapítást, miszerint hangsúlyos állítmány után általában van határozatlan névelő, az állítmány elé kiemelt hangsúlyos főnév előtt nincs. A főnév specifikussága a jelzőtől és az ige jelentésétől is függ, a szintagmákat tehát a maguk komplexitásában kellene szemantikai és pragmatikai elemzésnek alávetni.

Az igemódosítók és az aspektus összefüggésére a *Strukturális magyar nyelvtan* már rávilágított. A eredmények jó kiindulópontként szolgálhatnak a névelő kutatás számára is. Lehetne átfogó anyanyelvi felmérést végezni a még vitatott egy vs. zero artikus elfogadására vonatkozólag.

Nagy szükség van összevető vizsgálatokra is, különös tekintettel a névelőtlen nyelvekre és az angolra, amely gyakran közvetítő nyelv a MID tanításában. Egy idegen nyelv elsajátítása azonban sokkal bonyolultabb folyamat annál, mintsem hogy csak és kizárólag az anyanyelvi interferencia leküzdésére redukálódna (vö. Juhász 1970: 158). A tudatosítás, a szabályok megértése szükséges, de nem elégséges feltétele a sikernek. A nyelvről való tudás a tanításban másodlagos; a végcél a tanult alkalmazása, amely sok-sok gyakorlást igényel (uo. 163).

IRODALOM

- ERDŐS József – PRILESZKY Csilla (1996³): *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvkönyv külföldieknek.* I. Budapest: Akadémiai Kiadó
- GRÉTSY László – KOVALOVSKY Miklós (főszerk.) (1980, 1985): *Nyelvművelő kézikönyv. I-II.* (NyK.) Budapest: Akadémiai Kiadó
- GRIMM, Hans-Jürgen (1986): *Untersuchungen zum Artikelgebrauch im Deutschen.* Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie
- GRIMM, Hans-Jürgen (1987): *Lexikon zum Artikelgebrauch.* Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie
- HEGEDŰS Rita (2003): *Formák – összefüggések – funkciók.* Kézirat (Megjelenik a Tinta Kiadónál 2004-ben)
- HELBIG, Gerhard (1976⁴): *Probleme der deutschen Grammatik für Ausländer.* Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie (Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer)
- JUHÁSZ János (1970): *Probleme der Interferenz.* Budapest: Akadémiai Kiadó
- KESZLER Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika (MG.).* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- KIEFER Ferenc (1992): Az aspektus és a mondat szerkezete. In: *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan.* Szerk.: Kiefer Ferenc. Budapest: Akadémiai Kiadó, 797–886.
- KIEFER Ferenc (é.n.): *Jelentésmélelet.* Budapest: Corvina
- É. KISS Katalin (1992): Az egyszerű mondat szerkezete. In: *Strukturális magyar nyelvtan. I. Mondattan.* Szerk.: Kiefer Ferenc. Budapest: Akadémiai Kiadó, 79–177.
- KORCHMÁROS Valéria (1996²): *Mondattan I.* (Deme László egyetemi előadásai alapján összeállította M. Korchmáros Valéria). Szeged: JATEPress
- RÁCZ Endre (1988⁷): *A mai magyar nyelv.* Budapest: Tankönyvkiadó
- SZILI Katalin – SZALAI Zsuzsa (1993): *Lépésről lépésre. Ungarisch für Anfänger.* Wien: Braumüller.
- TOMPA József (szerk.) (1961): *A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan. I.* (MMNyR.) Budapest: Akadémiai Kiadó

Horváth Judit

Megjegyzések a hallás utáni megértés módszertanához*

1. Bevezetés

A hallás utáni megértés készségfejlesztése sokáig elhanyagolt terület maradt a nyelvtanításban, annak ellenére, hogy a beszédközpontúságot a strukturalista nyelvészet után kibontakozó legtöbb nyelvtanítási irányzat (különösen az audiovizuális és a kommunikatív nyelvtanítás) a legfontosabb módszertani alapelvvé emelte. A nyelvtanuló kommunikatív kompetenciáját tárgyaló szakirodalomban és a nyelvkönyvekben azonban a beszédprodukció sokáig nagyobb szerepet kapott, mint a beszéd receptív funkciójának a vizsgálata és annak készség szintű fejlesztése. Ez összefüggött azzal a felfogással is, amely a beszédmegértést passzív folyamatként értékeli, s amely szerint a megértés készsége a beszédprodukció fejlődésével párhuzamosan, mintegy azt kísérve spontán módon kialakul. Nem nehéz azonban nyelvtanári vagy személyes nyelvtanulói tapasztalatainkból olyan eseteket idézni, amelyek a beszédprodukció és a beszédértés közötti szoros, de egyenetlen kapcsolatra utalnak. Ide tartozhatnak azok a példák, amikor grammatikailag helyes, de fonetikailag rosszul formált közléseket az anyanyelvi beszélő nem ért meg, míg fonetikailag megfelelő, de nyelvtanilag hibás mondatot könnyedén értelmez. A közlés pontos fonetikai megformáltsága és a beszédértés közötti érzékeny kapcsolatot jelzi a kisgyermek és az idegenszerű beszédhez nem szokott felnőtt alacsony tűrőképessége a fonetikailag rosszul előadott beszéddel szemben.

2. Beszédmegértés – a nyelvi kód észlelése és értelmezése

A pszicholingvisztikai kutatás az utóbbi években a beszédmegértés folyamatáról sok olyan információt adott, amely az idegennyelv-oktatásban is jól hasznosítható. Különböző modelleket állítottak fel a szakirodalomban azzal a céllal, hogy a beszédmegértés mechanizmusát leírják. Az egymástól többé vagy kevésbé különböző modellekben az a közös, hogy a beszédmegértést olyan bonyolult összetett folyamatként ábrázolják, amely több, egymásra épülő szintből épül fel, ahol a hierarchikus részfolyamatok sokszor szimultán módon, interaktívan lépnek működésbe (Gósy 1995).

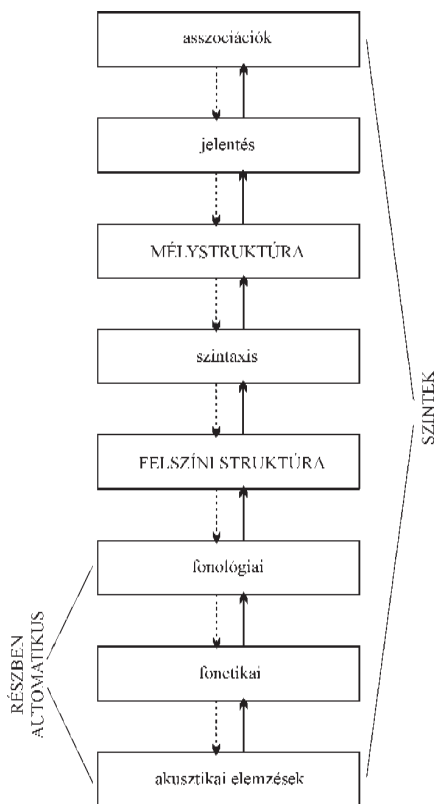
A folyamatosan érkező akusztikai jelek megértett üzenetté alakulnak a beszédmegértés részfolyamatainak keresztül, amelyek anyanyelvünk hallgatása során részben vagy egészben automatikus döntéssorozatok alapján valósulnak meg. Idegen

nyelv hallgatása esetén azonban nem rendelkezünk ezzel az automatikus mechanizmussal, ezért a cél nyelv megértését folyamatos és rendszeres munkával kell kialakítani.

A legtöbb modell a beszédmegértés összetett részfolyamatait két fő szint alá, a nyelvi kód észlelésének és a kódrendszer értelmezésének a szintje alá lépcsőzetesen sorolja be (Widdowson 1978, Gósy 1995).

A nyelvi kód észlelésének az első lépcsője a hang akusztikai elemzése (a hullámhossz, a sebesség, az intenzitás, a szubjektív esztétikai megítélés értékelése stb.). A második lépcső a fonetikai elemzés szintje, amely az előbbi lépcsőre, a hang akusztikai elemzésére épül. Ezen a szinten azonosítjuk az adott nyelvre jellemző beszédhangokat, amit anyanyelvünk artikulációs és percepció bázisa határoz meg. Ez tehát döntően befolyásolja az idegen nyelv megértését is. A hallás utáni megértés tanításában ezért az egyik legfontosabb tanári feladat az anyanyelv artikulációs és percepció bázisának az átállítása tervszerű és folyamatos gyakoroltatáson keresztül.

A nyelvi kód észlelésének a harmadik lépcsője a fonémadöntés szintje, amikor is a hallott fonémákat besoroljuk a nyelv fonémaosztályaiba. A fonémadöntést az anya-



A beszédmegértés sémája (Gósy nyomán, 1995)

nyelvi fonémarendszer ismerete és az értelmezés, a szófelismerés határozza meg. Itt éppen ezért fontos körülmény a hangkörnyezet, vagyis a beszédhangot megelőző és követő hang minősége, valamint a hangnak a szótagban elfoglalt helye is.

A fonémadöntés szintje már átvezet a beszédmegértési folyamatoknak a hierarchiában következő magasabb, a kód értelmezéséhez tartozó szintjéhez, amelyet felsőbb szintű feldolgozási folyamatoknak is nevez a szakirodalom (Perfetti 1985, Gósy 1998). Ezek is több, egymásra épülő részfolyamatból tevődnek össze: ide tartozik a már említett szófelismerési képesség, a lexikai hozzáférhetőség, a mondat szegmentálása és elemzése, a működő emlékezet aktivációja, a propozíciós szövegmodell formálása, a szövegmodell-hálózat folyamatos alakításának a képessége, valamint egy, a szövegnek megfelelő szituációs vagy mentális modell megformálása (Gernsbacher 1990). Ezek az összetevők különböző intenzitású interaktív kapcsolatba lépnek egymással, valamint a hallgatónak a világról megszerzett és megformált általános ismereteinek a rendszerével.

Mindezzel a tudással kell tehát felvérteznünk a nyelvtanulót annak érdekében, hogy az általa választott nyelvet majd megértse. Ehhez a célhoz csak a hallás utáni megértés módszertani lépéseinek a gondos megtervezésével, valamint azok fokozatos és folyamatos gyakoroltatásával lehet a nyelvtanulót közelebb juttatni.

3. A hallás utáni megértés tanításának megtervezése a kezdőtől a haladó szintig

A beszédmegértés folyamatának pszicholingvisztikai alapvetése után tekintsük át, hogyan tervezhetjük meg a készség kialakítását szolgáló gyakorlatokat a tanítási folyamat egészében. A tervezésben először is számba kell vennünk azokat az általános szempontokat, amelyek a tanítási folyamat minden egyes szintjén, a kezdőtől a haladó szintig érvényesek. Az első általános követelmény a hangos anyagok kiválasztására vonatkozik. Természetes és érdekes beszélt nyelvi anyagokat válasszunk ki, amelyeknek tartalmazniuk kell a beszélt nyelvre jellemző töltelékrészeket, udvariassági formulákat, zajokat, redundáns elemeket, szüneteket is. Ezeknek az elemeknek ugyanis az a funkciójuk, hogy az elhangzott információt feldolgozható arányokban adagolják a hallgatás során. A második általános kíváncsalom az, hogy a kiválasztott anyagokhoz olyan kreatív feladatokat írjunk, amelyek egyrészt a nyelvtanulóknak az addig megszerzett egész nyelvi tudását megmozgatják, másrészt lehetővé teszik, hogy segítségükkel a tanulók saját megértési folyamatukat fegyellemmel kísérhessék, produkciójukat pedig folyamatosan ellenőrizhessék és javíthassák. A harmadik általános érvényű szempont az, hogy a megértési készség kialakítását és javítását célzó gyakorlatokat tudatosan kapcsoljuk össze a többi alapkészség (írás, beszéd, olvasás, fordítás) fejlesztésével is.

A hallás utáni megértés eredményességéért az egész tanítási folyamat alatt változatos módszertani lépésekkel kitartóan kell dolgoznunk. A sokféle módszertani lépést két átfogó szint alá sorolhatjuk be, amelyek közül az első a felismerés és az azonosítás, a második pedig a kiválasztás, a szelekció szintje. A továbbiakban a hallás utáni megértés folyamatát a kezdőtől a haladó szintig négy szakaszra osztom, a módszertani lépésekre pedig a magyar mint idegen nyelv tanításából hozok példákat.

3.1. A nyelvtanulás legelső fázisa az általános azonosítási folyamatok szintjéhez tartozik, ahol az egyik legfontosabb feladat az, hogy az anyanyelvi észlelési mechanizmust és artikulációs mozgássorozatot átállítsuk, és fokozatosan kialakítsuk az idegen nyelvi artikulációs és percepció bázist, esetünkben a magyar nyelv artikulációs bázisát.

A nyelvtanulás kezdetén a magyar nyelv jelei érthetetlen és egymástól lényegében megkülönböztethetetlen zajfolyamként érkeznek a hallgató füléhez. Amíg az anyanyelvén hallgató bizonyos elvárásokkal rendelkezik a beszédhangok lehetséges sorrendjéről, a beszéd hangzósságáról és a különböző situációkhoz kötendő hangzósságáról, a hangmagasságról, a szünetek helyéről és azok várható hosszáról, addig ezzel a tudással az idegen nyelv tanulója nem rendelkezik, éppen ezért a nyelvtanulás legelső szakaszában a tanulót meg kell ismertetni az új nyelv akusztikájával, fonémáival, a hangsúly, a hangmagasság és az intonáció jellemző mintáival. Ezt a kezdeti szintet az általános azonosítási folyamatok szintjének is nevezhetnénk, amikor is a pedagógiai cél a beszédhangok, a fonémák és a szintagmák észlelésének a képessége, de természetesen nem a szöveg egészének a megértése. Az első lépés célnyelv és az anyanyelv artikulációs bázisa közötti hasonlóságok és különbségek tudatosítása, a magyar nyelv artikulációs bázisának a leírása lehet, majd ezzel párhuzamosan annak tudatos mozgásait tervszerű tananyaggal és gyakorlással közel automatikussá kell tenni.

A magyar mint idegen nyelv tanításának első szakaszában a legfontosabb pedagógiai cél a magyar nyelv hangjaival és fonémáival való ismerkedés. Minthogy a magyarban minden magánhangzó és mássalhangzó tisztán ejtendő, az első feladat a magyar nyelv artikulációs bázisát ilyen szempontból megközelíteni. A magánhangzók különösen fontos szerepet játszanak, mivel a magánhangzó-harmónián keresztül stratégiát alakíthatunk ki a szófelismerésre, nevezetesen egy olyan technikát, amely segítheti a hallgatót abban, hogy a szóhatárokat a folyamatos beszédben felismerje. E cél érdekében a hangrend és az illeszkedés törvényeit a nyelvtanulásnak már ebben a kezdeti szakaszában célszerű a többalakú toldalékokkal együtt szerepeltetni és tanítani a szintagma szintjén annak ellenére, hogy a hallgatók nyelvtani szintje egyébként ezt nem tenné indokolttá. Ezt a döntést a pszichológiai szakirodalom is alátámasztja, amikor azt javasolja, hogy a beszédben a mondanivaló ter-

vezése leggyakrabban a szó vagy a szó szerkezet nagyságrendű hangsorokban történik; *gestalt*-ként hívjuk le azokat a memóriából, és a kiejtés során komplex artikulációs mozgássorozatként valószínűleg meg ezeket az egységeket.

A magánhangzók kiejtését érdemes szemléltetni olyan vizuális eszközökkel, pl. képekkel, amelyek a nyelv vízszintes és függőleges mozgását illusztrálják a szájüregben. Ezen a szinten hasznos lehet olyan játékos mondatok automatizálása, amelyek ugyanazt a magánhangzót tartalmazzák. (Közismert példamondat az *á* gyakoroltatására: *Ádám bátyám pávát látván ... pávává vált.*) Egy másik népszerű gyakorlat a magyar magánhangzók tréfás gyakoroltatására a mindössze egy sorból álló „*A kutya a holdat ugatja*” dalocska énekeltetése oly módon, hogy egy-egy alkalommal minden szó ugyanazt a magánhangzót tartalmazza. (Felnőtt egyetemi hallgatók is szívesen megtanulják ezeket a tréfás mondatokat kívülről, és később, a nyelvtanulás középfaladó vagy haladó szintjén nemcsak artikulációs gyakorlatokként hasznosak, hanem mint óra eleji bemelegítő vagy óra közepén beiktatott pihentető részek is.)

Az alsó, felső és középső nyelvállású magánhangzók megkülönböztetése szintén fontos feladat a hallás utáni megértés tanításában. Ezeket a magánhangzókat a zártsági fok szerint megszerkesztett sorrendben érdemes automatizáltatni (*á – a – o – u – o – a – á*, illetve *u – o – a – á – a – o – u*, valamint *e – é – i – ü – i – é – e*, illetve *ü – i – é – e – é – i – ü* hangsorban). A fonológiai különbségek tanítására alkalmas technika a minimális szó párok rendszeres gyakorlása (Montágh 1989).

A magánhangzók időtartamának észlelése két szempontból is fontos alappillére a magyar nyelv megértésének. Egyrészt a hosszú és a rövid magánhangzók (valamint természetesen a mássalhangzók is) jelentés-megkülönböztető szerepük van, másrészt pedig a magyar az ún. szótagmértékes nyelvekhez tartozik, ami azt jelenti, hogy a mondat kiejtéséhez szükséges idő a mondatokat alkotó szótagok számától függ, s a szótag rövid vagy hosszú volta adja meg a beszéd alapritmusát. A hosszú és a rövid magánhangzók azonosítása és megkülönböztetése, valamint a folyamatos magyar beszéd ritmusa különösen sok problémát okozhat azoknak a nyelvtanulóknak, akiknek az anyanyelve az ún. hangsúlymértékes nyelvekhez tartozik, mint például az angol vagy a dán nyelv, ahol a folyamatos beszédben nagyjából azonos időközökben hangoznak el a hangsúlyos szótagok a hangsúlytalan szótagok után, s ez a szabályosság adja a beszéd alapritmusát. Az előbb említett különbség több éven át jelentett nekem problémát dán és angol anyanyelvű hallgatók magyarra tanításában. Többféle technikát kipróbáltam, nem igazán jó eredménnyel, míg végül a szövegek időmértékes skandálása hozta meg az eredményt. Az egyszerű, rövid társalgási szövegek mondatait az időmértékes verslábak szerint skandálva, tapssal kísérvé tanítom a nyelvtanulás legelső szakaszában. Évekkel ezelőtt volt alkalmam két kezdő csoportot párhuzamosan tanítani, ahol az egyik csoporttal folyamatosan használtuk ezt a technikát, a másikkal pedig nem. Az első cso-

port hamar mutatott jó eredményeket a magyar beszéd intonációja, valamint a hosszú és a rövid magán- és mássalhangzók megkülönböztetése terén, míg a második (kontroll) csoport még hosszú ideig komoly problémákkal küzdött.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy a nyelvtanításnak ebben a kezdeti szakaszában változatos és intenzív gyakorlatokkal kell megalapoznunk a hallás utáni megértés további, magasabb szintű folyamatait (a nyelvtanulási folyamat későbbi szakaszaiban). Meg kell ismertetni a tanulót a magyar nyelv artikulációs bázisával, ki kell alakítani azt a képességet, hogy a tanulók a magyar nyelv hangjait és a fonológiai rendszerét felismerjék.

3.2. A hallás utáni megértés második szakasza az azonosítás és kiválasztás a hosszú távú emlékezés bevonása nélkül.

A tanításnak ebben a szakaszában az a cél, hogy a hallgató képes legyen a beszéd folyamatból általa már ismert elemeket felismerni, de az még nem követelmény, hogy a felismert elemek közötti összefüggéseket összekapcsolja, így tehát a cél még mindig nem lehet a szöveg teljes megértése. Ebben a szakaszban a tanár feladata az extenzív hallgattatás, amely különböző hangos anyagok rendszeres hallgatását jelenti. Ezen a szinten a hangos anyagok nyelvtani szintje nagyjából megfelel a hallgatók általános nyelvi szintjének (sem nem sokkal magasabb, sem nem sokkal alacsonyabb annál). Az extenzív hallgatással a legfontosabb célunk az idegen nyelv hangzóságával való további ismerkedés, valamint a célnyelvi beszéd hangzásának a megszerettetése.

Az egyik legrégebbi és mindmáig legnépszerűbb – ezen a szinten jól használható – osztálytermi technika az írott szöveg olvasása annak hallgatásával együtt. Akár a tanár olvassa a szöveget, akár hangfelvételtől követik azt a hallgatók, eredményesnek bizonyul – különösen akkor, ha az írott anyag olvasása a hangos szöveg meghallgatása után következik, de a sorrendet természetesen cserélgethetjük is. Egyébként nemcsak ismeretlen, hanem ismert szöveg is alkalmas a hallás utáni megértés fejlesztésére. A megértést ebben a szakaszban képekkel is támogathatjuk. Kétféle illusztrációs csomagot dolgozhatunk ki, az egyik a narratív történetek eseményei közötti összefüggéseket, a másik a leírások és utasítások szövegeinek a megértését segíti. Ezen a szinten még mindig nem várunk el hosszabb, narratív válaszokat a tanulóktól a szöveg megértésének bizonyítására (pl. a képek halmazából válasszák ki azt, ami a történet valamely epizódjához vagy valamely leíráshoz leginkább illik).

Meg kell jegyeznünk, hogy a beszédértés egyik legfontosabb és leghatékonyabb eszköze az osztályteremben elhangzó informális tanári beszéd. A tanár anyanyelvi beszélőként azonnal tud reagálni az osztályterem eseményeire, miként az a célnyelv természetes közegében történne.

3.3. A beszédértés harmadik szakasza az azonosítás, az irányított kiválasztás gyakoroltatása a rövid távú memória segítségével.

Ezt a nyelvtanulási szakaszt az jellemzi, hogy a tanuló már képes a szövegnek azokat az elemeit, részeit felismerni, amelyek meghatározzák mind a bekezdésnek, mind pedig az egész szövegnek a jelentését. Erre az időre a tanulók a szintaxis szempontjából megfelelő szintet értek el ahhoz, hogy a bekezdéseket felépítő elemeket koherensen össze tudják kapcsolni. Képesek az üzenet egészét meghatározó kohéziós elemeket felismerni, de másodpercekkel később mégsem képesek visszaemlékezni azokra, mivel a figyelmüket nem tudják ezeken az elemeken olyan hosszú ideig tartani, hogy fel is idézhetnék, vissza is tudnák hívni azokat. Ennek megfelelően a tanár rövid válaszokat kérhet a szöveg alapján, de a történet egészének a koncentrált tartalmát még mindig nem. Számptalan gyakorlatot tervezhetünk, amely a hallott szöveg megértését úgy ellenőrzi, hogy a hallgatóktól nem verbális, hanem „manipulatív” válaszokat vár. Változatos gyakorlatok tartozhatnak ide: például egyszerű, majd egyre hosszabb és bonyolultabb szóbeli utasítások végrehajtása, diktálás követése rajzzal (amikor is a hallgatók a hallott történet megértéséről úgy adnak számot, hogy azt a szöveg meghallgatása alatt folyamatosan rajzolják).

Az újabb pszicholingvisztikai szakirodalom szerint a megértés egyik alappillére a szófelismerés (Perfetti 1985, Gersbacher 1990). Sok és változatos gyakorlatot tervezhetünk a szófelismerésre. A szavak elhangozhatnak végződéses és nominatívuszi formában egyaránt, s a szavak hallgatása közben a hallgatók a szavakat különböző szempontok alapján csoportosíthatják. Kétféle gyakorlattípust állíthatunk össze. Az elsőben nem szöveg, hanem csak szavak hangzanak el egymás után felvételtől, és a szavak közül valamilyen szempont alapján vagy választaniuk kell a hallgatóknak, vagy csoportosítaniuk kell azokat. Érdekesebb és nehezebb, ha az általunk kérdezett szavak egy rövid, összefüggő leírásba (pl. használati utasításba) vagy beszélgetésbe vannak beleágyazva, és így kell őket megtalálni a szövegben. A nyelvkönyv szöveges leckéit folyamatosan felhasználhatjuk a hallás utáni megértés automatizálására úgy, hogy a szövegeket igaz–hamis kérdésekkel dolgozzuk fel. Ennek a gyakorlattípusnak egy magasabb szintű változata az ún. hibanyomozás, amikor a tanulóknak egy egész történetben (vagy a történet néhány bekezdésében) kell a nem valóságos, nem logikus vagy – pragmatikai szempontból – nem odaillő elemeket megtalálni. Rövid népmesék vagy történetek különösen alkalmasak erre a célra. A tanár időnként megállítja a hangfelvétel lejátszását, és ugyanazt a részt vagy az eredeti történetnek megfelelően, vagy azt szándékosan meghamisítva mondja vissza; a tanulóknak pedig meg kell állapítaniuk, hogy a tanári produkció igaz vagy hamis-e. A kihagyásos gyakorlatok alkalmasak a már megtanult szókincs automatizálására, illetve a bekezdések tételezhetőinek felismertetésére is.

3.4. A hallott szöveg megértésének negyedik szakasza a felismerés és kiválasztás a hosszú távú memóriára támaszkodva.

Ebben a szakaszban a tanulók már túl vannak azon a szinten, amikor minden figyelmüket és energiájukat az észlelésre kell összpontosítaniuk. Képesek arra, hogy kérdéseket és feladatokat oldjanak meg, a nyelvet kreatív módon használják, hosszabb szövegeket tömörítsenek, és összefoglalót készítsenek azokból. Ez a szemantikai értelmezés szintje, amely magában foglalja a hosszú távú memóriára támaszkodó felismerési, értelmező és újraértelmező képességet. Hosszabb és bonyolultabb felépítésű szövegekkel dolgozhatunk, amelyekre a logikus okfejtés, az előre- és visszautalás a jellemző. A hallgatás alatt azonban a tanulók figyelmét továbbra is célszerű irányítani vizuális módon. A táblázatok, grafikonok, irányított kérdések a hallgatók problémamegoldó képességére építenek. Ezen a szinten elkezdhetjük olyan szövegek hallgatását is, amelyek túlmennek a szó szerinti olvasaton, s vagy metaforikus értelmezést, vagy a sorok közötti olvasás képességét kívánják. A megértés mértékének ellenőrzésére kiválóan alkalmasak a táblázatok és a feleletválasztós tesztek. Az egyik legjobban használható tanítási technika a parafrázis-gyakorlat. A szöveget bekezdésekre bontjuk, és a hallgatóknak újra kell fogalmazniuk a meghallgatott szövegrészt. Ez a gyakorlat nagyon hasznos, mert a figyelem összpontosítását kívánja, s ezzel együtt az egész addig elsajátított nyelvi, nyelvtani ismeretanyagot mozgósítja. Hátránya éppen összetettségében és nehézségében rejlik, ugyanis többször előfordulhat, hogy a tanulók a bekezdés legfontosabb gondolatát nem találják el, és a kudarc önbizalmukat is elveheti, ami pedig már a nyelvtanulás sikerét is veszélyeztetheti. Ezen a szinten kitűnő tanítási technika a fordítás, mivel alkalmazása ugyanazokkal az előnyökkel jár, mint a parafrázis készítése.

4. Összefoglalás

A hallás utáni megértés készségének fejlesztése a tanulási folyamat egészében nemcsak állandó tervezést, hanem változatos módszerekkel történő gyakoroltatást is jelent. Ezeket a módszertani lépéseket a nyelvtanuló nyelvi szintjéhez igazítva kell megtervezni. A készségfejlesztést négy különböző szinten képzeljük el. Az első (kezdő) szinten a tanár feladata az, hogy a nyelvtanulót az idegen nyelv hangzásával megismertesse, és kialakítsa azt a képességet, hogy a tanuló az új fonémákat azonosítani tudja. A második szint az extenzív hallgatás időszaka, amikor a fő feladat a nyelvi elemek, kifejezések felismertetése a hosszú távú memória igénybevétele nélkül. Ez a „manipulatív” szakasz, amikor verbális választ nem (vagy csak minimálisan) várunk. A harmadik szint már az intenzív hallgatás, a megértés szintje. A tanári munka célja az azonosítás, a felismerés, a figyelem irányítása, a rövid távú memória aktivizálása, rövidebb szövegek irányított hallgatása. A tanulás ne-

gyedik szintje az azonosítás és a kiválasztás a hosszú távú memória működtetésével. Az ide tervezett feladatok azt kívánják, hogy a hallgató az egész hangos anyagot megértse, így azzal változatos műveleteket végezzen annak érdekében, hogy az azokhoz kapcsolódó asszociációk segítségével az idegen nyelvhez kötődő hosszú távú memóriája folyamatosan erősödjék.

IRODALOM

- BROWN, Gillian (1977): *Listening to Spoken English*. Longman
- BROWN, Gillian (1983): *Understanding Spoken Language*. Cambridge University Press
- CATFORD, J. C. (1988): *A Practical Introduction to Phonetics*. Clarendon Press
- GERNSBACHER, M.A.(1990): *Language Comprehension as Structure Building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- GÓSY Mária (1995): A beszédmegértés folyamatának első szintjei. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII*, 63–77.
- GÓSY Mária (1998): Fonológiai folyamatok érvényesülése a szövegfelismerésben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XIX*, 61 – 79.
- Littlewood, William (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press
- MCDONOUGH, S., H.(1981): *Psychology in Foreign Language Teaching*. Allen and Udwin
- MONTÁGH Imre (1989): *Nyelvműveltség*. Budapest: Múzsák
- PERFETTI, C.A. (1985): *Reading ability*. New York: Oxford University Press
- RICHARDS, Jack.C. (1983): Listening Comprehension: Approach, Design, Prosedure. *TESOL Quartely*, Vol. 17. No. 2.
- RIVERS, W. M. (1968): *Teaching Foreign Language Skills*. University of Chicago Press
- RIVERS, W. M. et al. (1978): *Practical Guide to Teaching English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press
- RIXON, Shelagh (1986): *Developing Listening Skills*. Macmillian Publishers Ltd.
- ROST, Michel (1990): *Listening in Language Learning*. Longman.
- UR, Penny (1984): *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press

Kárpáti Tünde

Groó Vilmos és Madzsar János nyelvkönyvei a többnyelvű Magyarországon*

Dolgozatom célja a XIX. század második felében a nemzetiségi iskolák magyar nyelvi oktatásában leggyakrabban használt tankönyvek, a Groó Vilmos, illetve Madzsar János által jegyzett olvasó- és gyakorlókönyvek bemutatása.¹ E munkák eredményeknek köszönhetően nemcsak a magyar mint idegen nyelv oktatása történetének fontos állomásai, hanem módszereiket tekintve is újító művek. Bemutatásuk közvetve arra is felhívja a figyelmet, hogy a mai nyelvkönyvek létrehozásához is meg kell ismernünk elődeinknek a nyelvkönyvírás területén elért eredményeit és hibáit, hogy jó meglátásaikat felhasználva, tévedéseiket elkerülve olyan nyelvkönyvek születhessenek, amelyek mind a nyelvtanulók, mind az oktatók meglegedésére szolgálnak.

Madzsar János és Groó Vilmos nemzedéktársakként csaknem egyidejűleg készítették nyelvkönyveiket. Madzsar János könyvei az 1879-es, a magyar nyelv népoktatási tanintézeti tanításáról szóló törvényt megelőzően, illetve azzal egy időben, Groó Vilmos olvasókönyvei a törvény kihirdetését követően, némiképp azok hatására születtek.

Bár már 1791-ben a XVI. törvénycikkben II. Lipót elrendelte, hogy a magyarországi gimnáziumok, akadémiák és egyetemek alkalmazzanak magyartanárt, hogy az idegen ajkúak magyarul tanulhassanak, csak az 1868-as népiskolai közoktatási törvény XXXVIII. törvénycikke rendelkezik arról, hogy az anyanyelvi képzés mellett a magyar nyelv is kötelező legyen a nem magyar ajkúak számára a felső népiskolákban, a polgári iskolákban, a tanító- és tanítónőképzőképzőben:²

1791. XVI. tc.

„Ő Szent Felsége biztosítja a hű karokat és rendeket, hogy semmiféle ügyre nézve nem fogja idegen nyelv használatát behozni; hogy azonban a magyar nyelv inkább elterjedjen és kiműveltség, a gimnáziumokban, az akadémiákon és a magyar egyetemen a magyar nyelv és stílus számára külön tanárt fognak kinevezni, hogy azoknak, akik ezt a nyelvet nem tudják, és meg akarják tanulni, vagy pedig ezt a nyelvet valamennyire már ismerik, és magukat benne tökéletesíteni akarják, alkalmuk legyen

¹ Madzsar 1876; Groó 1882

² Ravasz 1966

bármely irányban kívánságuk teljesedésére; a kormánysszéki ügyeket azonban most még latin nyelven kell tárgyalni.”

1868. XXXVIII. tc.

58. § „Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községekben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községben ez okból oly tanító alkalmazandó, aki a községben divatozó nyelveken tanítani képes. Népesebb községekben, ahol többféle nyelvű lakosok tömegesen laknak, amennyire a község ereje engedi, különböző ajkú segédtanítók is választatnak...”

A Trefort Ágoston minisztersége alatt napvilágot látott 1897-es törvény XVIII. törvénycikke még szigorúbb követelményeket fogalmazott meg, mivel kimondta, hogy tanító csak olyan személy lehet, aki képes tanítani a magyart; továbbá a magyar nyelvet minden népiskolában (tehát a nem magyar tannyelvűekben is) a kötelező tantárgyak sorába helyezte:³

1879. XVIII. tc.

2. § „A jelen törvény hatályba lépését követő 3 évi tanítóképző intézeti tanfolyam eltelte után, vagyis 1882. évi június 30-tól kezdve tanítói oklevelet senki sem nyerhet, és a képezdei tanfolyamot akár magán úton, akár tanintézetben 1882-re vagy azután végzett egyének közül tanítóul senki sem alkalmazható, aki a magyar nyelvet beszédben és írásban annyira el nem sajátította, hogy azt a népiskolában taníthassa.”

1879. XVIII. tc.

4. § „A magyar nyelv az összes bárminemű nyilvános népiskolákban a köteles tantárgyak közé ezennel felvételik.”

Magyarországon ezeknek a törvényeknek hatására bontakozott ki a magyar idegen nyelvként történő oktatása, és maradt meghatározó a XX. század harmincas éveig, Klebelsberg Kunónak a külföldi magyar nyelv-oktatás további fellendítését hozó miniszterségéig.

A fellendítést bizonyítja az, hogy az 1881-es adatok szerint hazánk 15 922 elemi iskolája közül 7404 kizárólag, 2799 pedig második tannyelv gyanánt használja a magyart, s 5719 iskolában idegen (német, román, tót, horvát, vend, rutén, bolgár) volt a tannyelv.

Az idézett törvények pozitív hatásaként szükségessé váltak tehát olyan tankönyvek, amelyekből – elsősorban a soknemzetiségű Magyarország igényeit figyelembe véve – magyar nyelvre lehetett tanítani a különböző nemzetiségi iskolákban tanuló diákokat. Groó Vilmos és Madzsar János nyelvkönyvei ezt a célt szolgáló tankönyvek.

³ Kemény 1952

A két nyelvkönyvíró pályája között több ponton is párhuzam vonható. 1869-ben mindketten tanulmányúton voltak német földön. Madzsar János a németországi tanítóképzőket látogatta meg. Groó Vilmost Eötvös József küldte ki tanárképzőkbe, tapasztalatokat gyűjtött a weissenfeli, a dresdai, az erfurti, a góthai, az eisenachi és a berlini tanítóképző intézetekben. Elsődlegesen Hentschel és Hill módszereit tanulmányozta, emellett több tanítógyűlés és falusi iskola munkájával is megismerkedett.

Madzsar János hazatérve a máramarosi, majd a dévai tanítóképző igazgatója, Groó Vilmos pedig a znióváraljai állami tanítóképző szervezője és igazgatója lett, majd a gömör-kishonti tankerület felügyelőjévé nevezték ki. (Tapasztalatait a *Gömör-Kishont t.e. megye népoktatási állapota az 1878-ik évben* című – Rimaszombatban 1879-ben kiadott – füzetében foglalta össze.) Groó 1876 és 1886 között harmincöt tanintézményt szervezett, melynek zöme szakiskola volt. (Újító munkája abban is megnyilvánult, hogy az alsófokú iskolákban bevezette a rajztanítást, a női kézimunkát és a háziipart.)

Madzsar János tanulmányútja után hét évvel, 1876-ban írta meg *Vezérkönyv a magyar nyelv tanításában* című (*Tanítóképezdek és néptanítók számára* alcímű) módszertani munkáját, mellyel egyidejűleg elkészítette a *Magyar nyelvkönyv német népiskolák számára* című négykötetes nyelvkönyvsorozatát is (a II–III–IV. és az V–VI. osztály számára).

Madzsar a diákokat először – két tanéven át, a II. és a III. osztályban – a mondatannal ismertette meg, csak ezután a hangzórendszerrel és a szótannal.

Szintaxisának legfontosabb elemei a *Tanodai Lapok*ban az 1860-as évek folyamán publikált *Nézetek a mondatann köréből*, a *Mondattani közlemények*, *Alany és állítmány*, *Az összetett mondatok fejtegetéséhez* című tanulmányaiban körvonalazódtak először, bár mind a mondatann, mind pedig az igék témakörére vonatkozóan számos (e munkákban taglalt) meglátását kihagyta nyelvkönyveiből. Így *Az ige fogalma* című tudományos cikkében részletesen foglalkozott az igemódokkal és igeidőkkel, nyelvkönyvében azonban mindössze a jelen–múlt–jövő időt tárgyalta – feltehetően módszertani megfontolásokból:⁴

	I. jelentő mód	
jelen idő	<i>írom</i>	<i>írjam</i>
félmult idő	<i>írek</i>	<i>íram</i>
múlt idő	<i>írtál</i>	<i>írtad</i>
régmult idő	<i>írt vala</i>	<i>írta vala</i>
jövő idő	<i>írni fogok</i>	<i>írni fogom</i>
	<i>irandok</i>	<i>irandom</i>
jövőmult idő	<i>írni fogtál</i>	<i>írni fogtad</i>
	kérendettem	

⁴ Madzsar 1862: 187, 199.

II. föltételes mód

jelen idő	<i>írjak</i>	<i>írjam</i>
félmúlt idő	<i>kérnék</i>	<i>kérném</i>
	<i>kér vala</i>	<i>kéri vala</i>
múlt idő	<i>kértem legyen</i>	<i>kérted legyen</i>
régmúlt idő	<i>kértem volna</i>	<i>kérted volna</i>
jövő idő	<i>kérendjek</i>	<i>irandjam</i>
jövőmúlt idő	<i>kérendettél legyen</i>	<i>kérendetted legyen</i>

III. parancsoló mód

	egyenes parancs	okparancs
	<i>írj</i> <i>írd</i>	<i>írnom kell</i> / <i>írnia kell</i>
	jelentő mód	föltételes mód
jelen idő	<i>írnom kell</i> / <i>írnod kell</i> <i>írnom kellene</i> / <i>írnod kellene</i>	
félmúlt idő	<i>írnom/írnod kell vala</i>	
múlt idő	<i>írnom/írnod kellett</i> <i>írnom kellett volna</i>	
jövő idő	ugyanaz, mint a jelen idő	

IV. határtalan mód

nincs ideje

némely nevek tőle származnak:

jelen idejű igenév: *kérő*

félmúlt idejű igenév: *kérve, kérvén*

múlt idejű igenév: *kért*

jövő idejű igenév: *irandó*

A határozott és határozatlan igealakokra vonatkozóan azonban szerintem a legérdekesebb és modernnek mondható meglátásait hagyta ki a nyelvkönyvből, így például azt, miként válhat bennható (azaz tárgyatlan) igéből átható (azaz tárgyas) ige. Ebben szerinte az igekötőnek van szerepe (ti. a tárgyassá alakításban), de tankönyvében erről nem szól.

Vezérkönyvéhez Madzsar *Nyelvtani példatár*at is csatolt, amelynek egyik erénye, hogy immár erőteljesen és végérvényesen szakítva a latin hagyományokra épülő kevésetűséggel, hangsúlyos helyzetbe kerül benne a magyar névszókat jellemző sokesetűség. 15 esetragja a következő:⁵

behatórag	<i>-ba, -be</i>
marasztórag	<i>-ban, -ben</i>
kihatórag	<i>-ból, -ből</i>
melléklőrag	<i>-nál, -nél</i>

⁵ Madzsar 1876

fölhatórag	-ra, -re
lehatórag	-ról, -ről
távolítórag	-tól, -től
segítőrag	-val, -vel
közelítőrag	-hoz, -hez, -höz,
állapítórag	-n, -an, -on, -en, -ön
határvetőrag	-ig
fordítórag	-vá, -vé
okadórag	-ért
tömegesítőrag	-astul, -estül, -ostul, -östül
hasonlítórag	-kép, -képen, -ként

Madzsar János és Groó Vilmos nyelvkönyvei hasonlóképpen épülnek fel, alapjukat két fejezet adja, a 9–10 mondatos magyar nyelvű összefüggő szövegeket tartalmazó „társalgási rész”, illetve a tárgyalt szövegekhez tartozó magyar–német szószerkezetet.

Ezt Madzsar a II. osztály számára írt nyelvkönyvben egy *Beszélgések a tanultak* alapján című résszel egészítette ki (ami a szövegekre, illetve a bennük felvetett témákra vonatkozó kérdések halmazát tartalmazza). A IV., valamint az V–VI. osztályok számára pedig némi nyelvtani magyarázatot is tartalmazó passzussal bővítette tankönyvét.

Előszót csak a 2. kötethez írt. Ebben két fontos elvre hívta fel a figyelmet; egyfelől kiemelte, hogy a tanítónak az adott terület nyelvjárási szavait mindig figyelembe kell vennie, másfelől tanítási módszerét népszerűsítette, aminek lényege, hogy a diákokat először gyakoroltatni kell, s csak aztán lehet megismertetni vele a szabályt.

Noha módszerében Madzsar még erősen a grammatizáló-fordító megoldás felé hajlik, nyelvkönyveinek erénye, hogy a szövegek témáinak kiválasztásakor következetesen szem előtt tartotta célközönségének érdeklődését, a nyelvelsajátítók életkorát, a nyelvtanulás célját. Így választja nyelvkönyvei témájaként a családtagok, ételek, növények, madarak, évszakok leírását, magasabb osztályokban pedig a magyar történelmet. Ír például Szondy Györgyről, Szigetvár ostromáról, a tatárjárásról, Attiláról, Mátyás királyról, Hunyadiról. Ízelítőül három rövid részlet:⁶

14. A tej

A tej igen egészséges étel. A tejet a tehén adja. A tej folyékony és fehér, az íze édes, de ha sokáig áll, megsavanyodik s megalszik. A csuporban felül van a tejföl. A tejföl édesebb és sűrűbb, mint a tej. A tejet isszuk is, esszük is, felforraljuk, vagy az ételbe keverjük. A tejfelből vaját csinálnak. A tejből túrót és sajtot csinálnak. Én nagyon szeretem a tejet, sajtot, vajas kenyeret s a túrós lepényt. Csak a jó gyermek érdemli meg a vajas kenyeret.

⁶ Madzsar 1879/1881

89. Az őszi ke

A kikerics mérges növény s a földben hagymája van. Az őszi keének kezdetben levelei nincsenek s magtokja is csak a jövő tavaszra fejlődik ki. A kikerics a réteken terem s ősszel virágzik. Az őszi ke virága halványpiros s hosszú csöve van, tehát a virága olyanféle mint a lilomé. A magtokban fekete magvak vannak. Ha valaki ezeket a magvakat megeszi, baja lesz tőle, meg is halhat, mert ezek mérgesek. Némely állatnak azonban nem árt, s amelyeknek ártana, azok oly okosak, hogy nem eszik meg.

47. Kolumbus tojása

Egy főpap Kolumbus tiszteletére lakomát adott s a lakoma alkalmával pohárköszöntőt mondott reá ezért, hogy Amerikát fölfedezte. Az udvar tagjai rossz néven vették, hogy a főpap egy külföldit, aki hozzá még nem is nemes, oly nagyon kitüntet, s azt hozták föl, hogy Amerikát felföldözni nem is volt valami nagy mesterség, hisz azt, mondták, egyhangúlag, akármely hajós megtehetette volna; «sőt», mondták többen «bármelyikünk is megtehetette volna».

«Távol legyen tőlem», szölt Kolumbus, «hogy ezt a dolgot valami nagy érdemnek tekintem, de annyit mégis megjegyzek, hogy sok olyan dolog van a világon, hogy mikor már valaki megcsinálta, könnyűnek látszik.»

«Szabad kérnem Nagyságodat», szölt Kolumbus egy mellette ülő főúrhoz, «hogy e tojást úgy állítsa föl a hegyére, hogy megálljon?» Ez is próbálgatta, a többiek is próbálták, maga a vendéglátó főpap is megkísérlette; de egyiköknek se sikerült. «Lehetetlen», szölt végre egy ifjú nemes, «kegyed lehetetlent kíván».

Erre Kolumbus egy kissé az asztalhoz verte a tojás csúcsát, hogy lapos legyen, azután felállította. Ekkor meg-meg előállottak, hogy ezt ki-ki tudta volna. «Éppen azt akartam evvel bizonyítani», mond Kolumbus. Ezóta, ha valaki fölfedez valamit, amit mindenki könnyűnek tart, azt szokták mondani: «ez a Kolumbus tojása».

Hétköznapi témái, beszölt nyelvi kifejezéseket is tartalmazó szövegei korunk nyelvkönyvírói számára is mértékül szolgálhatnak. Nyelvkönyvében nyoma sincs a latin mintára készült grammatikák nyelvtanközpontúságának; szövegválogatásában érződik annak igénye is, hogy a magyarul tanuló ne csak a nyelvet, hanem a magyar nyelvet beszélők környezetét, kultúráját is megismerje, következésképpen szövegei a mai olvasó számára kordokumentum értékűek, mivel bepillantást engednek a XIX. század végi Magyarország mindennapjaiba. A nyelvtanítást hungarológiai ismeretekkel, ország- és magyarságismereti tudnivalókkal ötvözö nyelvkönyvírói törekvése feltétlenül követendőnek mondható mai nyelvkönyvíróink számára is.

Groó Vilmos 1881-ben – a magyar nyelv tanításáról szölv 1879-es törvény életbe lépése után – Eötvös József felkérésére készítette el módszertani útmutatóját *Vezérkönyv a magyar nyelv tanítására töt ajkú népiskolákban* címmel. Ebben egyértelműen érezhető a kor új metodikai elképzeléseinek hatása. Groó egyik alapelve az, hogy az idegen nyelvet beszélve kell tanítani. Elvetette a fordító-grammatizáló

módszert. A nyelvtanítás eszközének és céljának a beszédgyakorlatot tartotta. Hangsúlyozta, hogy a magyar írás és olvasás által is elsősorban a már megszerzett szóbeli gyakorlottságot kell megerősíteni, biztosítani és fejleszteni. A fordító módszert nemcsak feleslegesnek, de kifejezetten károsnak is tartotta; úgy vélte, hogy mind az oktató, mind a nyelvtanuló munkáját megnehezíti:

„...el van ítélve a magyar nyelvtanításnak nagyrészen most is szokásos azon módszere, melynél fogva a tanuló éveken keresztül az általa anyanyelvén sem értett szavakat tanul, hosszú feladatokat fordít, ejteget, hajtogat, a nyelvtani szabályok egész tudományos rendszerét tanulja, elmondja a kész párbeszédeket oly dolgokról, melyekről rejtelve sincs, szaval rövid és hosszú verseket s a mindennapi élet szükségleteinek megfelelő 3-4 szóból álló mondatot sem nem ért, sem nem képes összeállítani. (...) A fordítási eljárás azért nem vezet célhoz, mert ennél sem a beszéd, sem a gondolkodás nem gyakoroltatik.”

Ne feledjük, olvasókönyvei olyan Magyarországon élő nemzetiségiek számára készültek, akik mindennapi életükben folyamatosan találkoztak a magyar nyelvvel; számukra a magyar nyelv környezetnyelv volt. Groó Vilmos szavaival a magyar nyelv elsajátítása azért szükséges, mert „a honpolgárok állandó társadalmi, kereskedelmi és üzleti érintkezésben állanak a magyarsággal; érdekeik a magyar nyelv ismerete nélkül sokszor veszélyeztetve vannak...”

Egy évvel a *Vezérkönyve* után jelentek meg olvasó- és gyakorlókönyvei (elsőként tót ajkúak számára). Ezek gerincét ugyanúgy a hosszabb-rövidebb összefüggő magyar nyelvű szövegek és az ezekhez a szövegekhez szorosan kötődő szótár-rész adta, ám a nyelvkönyvek eleje írási és olvasási gyakorlatokkal, vége pedig ragozási táblázatokkal egészült ki. Groó törekvése – akárcsak Madzsar Jánosé – az, hogy felhívja a figyelmet a magyar nyelv sokesetűségére, Groó azonban esetrendszerében valamivel kevesebb ragot sorol fel, és nem is látja el őket megnevezésekkel. A Verseghy által 1805-ben (a *Neuerfaâte Ungarische Sprachlehre*-ben) felállított esetrendszerhez képest újdonságokkal szolgáló Madzsar-féle esetek közül Groó a maga rendszerében a tömegesítőragot és a hasonlítóragot elhagyja, megtartja azonban a fordítóragot. Megállapítható tehát, hogy bizonyos szempontból Groó erőteljesebben ragaszkodik a Verseghy teremtette hagyományokhoz, mint a Madzsar-féle újításokhoz.⁷

⁷ Verseghy 1805; Madzsar 1876; Groó 1882

Verseghy Ferenc	Madzsar János	Groó Vilmos
nominativus: -		
terminativus: -ig	határvetőrag	-ig
causalis: -ért	okadórag	-ért
dativus: -nak, -nek		
ablativus: -túl, -tól, -től	távolítórag	-tól, -től
instrumentalis: -al, -el	segítőrag	-val, -vel
locativus: -ban, -ben	marasztórag	-ban, -ben
illativus: -ba, -be	behatórag	-ba, -be
elativus: -búl, -ból, -ből	kihatórag	-ból, -ből
sublativus: -ra, -re	fölhatórag	-ra, -re
delativus: -ról, -ról, -ről	lehatórag	-ról, -ről
adhaesivus: -nál, -nél	melléklőrag	-nál, -nél
advicinativus: -hoz, -hez, -höz	közelítőrag	-hoz, -hez, -höz
inhaesivus: -nn	állapítórag	-n, -an/-on/-en/-ön
accusativus: -t	tömegesítőrag	-astul, -estiül, -ostul, -östiül
	hasonlítórag	-kép, -képen, -ként
	fordítórag	-vá, -vé

Groó Vilmos olvasmányai éppúgy a hétköznapiakból táplálkoznak (tárgyak, testrészek, növények, állatok bemutatása, néhány egyszerűbb mese). Hiányoznak azonban a történelmi témájú szövegek. Ízelítőül néhány részlet:⁸

13. A fej

Fejemen van az arc, homlok, két szemem, az orrom, a szájam és az ajkam. Oldalt van két fülem. A szájban vannak fogaim és nyelvem.

Fejem felső része hajjal van befedve. A férfiaknak szakálluk és bajuszuk is van. A haj vékony, hosszú vagy rövid. Van szőke, vörös, barna és fekete haj. Az én hajam barna. Fejemet minden nap mosom és fésűvel fésűlködöm.

93. Az elégedetlen fenyőfácska

Egy fenyőfácska búsult, hogy csak neki vannak tűlevelei, melyek szúrósak és aranylevelet kívánt magának. Elaludt este és amint reggel fölébredt álmából, látja, hogy levelei aranyból vannak. Nagyon büszke lett és nem akart a többi fácskával beszélni. De jött egy vándor és amint meglátja az aranyleveleket, megtetszetek neki. Leszedte mind és egyet sem hagyott a fácskán. Most üveglevelet kívánt magának. Amint

⁸ Groó 1882

másnap fölébredt, csakugyan üvegből volt már levele. De eljött a szél és letördelte azokat. Most már nem akart külön lenni, mint a többi fák és zöld lombot kívánt magának. Azt is megkapta, de eljött a kecske és lerágta mind. Ismét búsult a fácska, és visszakívánta tülevelét.

Másnapra megkapta és azóta soha sem kívánta meg azt, ami másnak van.

100. Szülőföld

Azon hely, hol születünk, szülőföldünk. Itt ringattak minket bölcsőnkben; itt ápoltak édes szülőink. Szülőim háza mellett más házak is vannak, ezekben laknak a mi szomszédaink. Mi szomszédainkkal legjobb barátságban élünk. Szomszédaink gyermekei voltak legelső játszótársaim. Velök egyszerre kezdettem iskolába járni s úgy ismerkedtem meg a többi gyermekkel. Játsszó és tanuló pajtásaim majd elvittek kedves szüleikhez. Így lassanként az egész helység lakói jó embereim lettek. Azért olyan kedves nekünk születésünk helye.

Groó Madzsarnál több szöveget választ nyelvkönyvébe (szám szerint 110-et), melyeket különböző feladatok követnek. Ezek közül kiemelt szerepet kapnak a szövegértési és másoltatási gyakorlatok; előszeretettel követeli meg a különböző grammatikai alakok felismerését, s gyakran mondatelemzésre sarkall. A két utóbbi típusú feladat némiképp ellentmond a *Vezérkönyvében* foglaltaknak, s némiképp visszalépést jelent az idegennyelv-tanítás modern eszközeit felhasználó eljárásoktól a grammatizáló módszer felé. Groó nyelvkönyvének utolsó részét alkotó, ragozási táblázatokat felvonultató fejezetében – Madzsarhoz hasonlóan – magyarázat nélkül rögzíti a tudnivalókat a névszóesetektől a személyes névmás ragozásán keresztül az ígéről szükséges ismeretekig. Nem használja ki a szlovák nemzetiség számára készített nyelvkönyvében azon – a mai szemlélő számára kézenfekvőnek tűnő – lehetőséget, hogy grammatikai megállapításaihoz magyarázatot (esetleg a két nyelv összevetéséből származó megjegyzéseket) is fűzzön. Mindennek ellenére Groó Vilmos olvasókönyvei jelentős szerepet töltenek be a magyar mint idegen nyelv oktatásában, mivel tanítási szemléletét elődeitől eltérően már egy újfajta szemlélet, a direkt módszer határozta meg.

Mind Groó Vilmos, mind pedig Madzsar János nyelvkönyvei kimondva-kimondatlanul új szellemiségben születtek. Beszédközpontú nyelvkönyvet akartak diákjaik kezébe adni, s ezzel a nyelvkönyvírásban egy olyan módszer kialakításához tették meg az első lépéseket, amely napjainkban is hatékonynak mondható.

Hiába több mint százhusz évesek ezek a nyelvkönyvek, példaértékűek, mintadók lehetnek a mai nyelvkönyvíró számára is, mindenekelőtt szövegválasztásuknak, az azt átható elveknek köszönhetően: egy jó nyelvoktató könyv célja nemcsak a nyelvelsajátítás hatékonyságának elősegítése, hanem az is, hogy általa a nyelvtanuló a célnyelvet beszélők kultúrájával, szokásaival, történelmével, országával is megismerkedjék.

IRODALOM

- GROÓ Vilmos (1882): Magyar olvasó és gyakorlókönyv a tót ajkú népiskolák II., III., IV. osztályai számára, Franklin, Bp.
- KEMÉNY G. Gábor (1952): Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon, 1867–1892. Bp.
- MADZSAR János (1862): Az ige fogalma. Tanodai Lapok, Bp.
- MADZSAR János (1876): Vezérkönyv a magyar nyelv tanításában. Bp.
- MADZSAR János (1879/1881): Magyar nyelvkönyv a német tannyelvű népiskolák számára – a III. osztály számára. – az V. és VI. osztály számára. Franklin, Bp.
- RAVASZ János (szerk.)(1966): Dokumentumok a magyar nevelés történetéből, 1100–1848. Bp.
- VERSEGHY Ferenc (1805): Neuerfaßte Ungarische Sprachlehre, Pest

Markó Alexandra

A magyar nyelv szupraszegmentális jellemzőinek tanítása – problémák és lehetőségek*

1. Bevezetés

A **pragmatikai adekvátság** alapvető feltétele a nyelvhasználat sikerességének, vagyis annak, hogy elérjük céljainkat a kommunikáció révén. A hétköznapi társalgásban nagyobb súllyal esik latba az akusztikus forma, mintsem azt gondolnánk. Bár anyanyelvi beszélőként az intonációs jólformáltság kritériumának való megfelelés még ritkábban merül fel bennünk, mint a grammatikai vagy lexikai helyesség kérdése, olykor megtörténik, hogy a szupraszegmentális szerkezet nem megfelelő kódolása vagy dekódolása félreértéshez vezet.

A sokszor még ma (a kommunikatív szemlélet előretörése után) is nyelvtanközpontú nyelvoktatás egyik legfontosabb céljának a grammatikai-lexikai formák bevézését tekinti – még ha a funkcionális szempont tekintetbevételével is –, s nemigen gondol arra, hogy az ún. extralingvisztikai szintű jelzések (a szupraszegmentumok és a nem verbális jelek) vonatkozásában az automatizmusnak talán még nagyobb a szerepe, mint a grammatikai-morfológiai szabályok begyakorlásának szintjén. A nyelvtanközpontúság egy másik hátránya az, hogy bizonyos nyelvi-beszédbeli funkciók (elsősorban a referenciális) sokszor előtérbe kerülnek a fatikus funkció rovására.

Juhász János (1964: 400) írta: „Jómagam nem találtam egyetlen tanítványt, aki tudatos intonációs oktatásban részesült volna.” Ma sem más a helyzet. Ha bárkit megkérdezzünk arról, idegen nyelvi tanulmányai során (pedig az utóbbi évtizedekben már hangsúlyt fektetnek a kommunikációra is) találkozott-e bármilyen információval az adott nyelv prozódijáról, alig-alig kapunk pozitív választ. Persze ilyenkor a megkérdezett hajlamos elfelejteni, hogy találkoznia kellett bizonyos nyelvekben a lexikalizálódott hangsúly jelenségével (még ha nem ilyen névvel illették is), és biztosan hallgatott anyanyelvi beszélőkkel rögzített hangfelvételeket, valamint a szórend tanulmányozása is von magával szupraszegmentális ismereteket, és így tovább. Az azonban ma is igaz, hogy tudatos oktatásban ma sem igen részesülnek a nyelvtanulók. Pedig tanulmányok sora igazolja, hogy a nyelvoktatásban a szupraszegmentumok tanításának nagy szerepet kellene játszania.

2. A szupraszegmentális szerkezet a nyelvoktatásban

A diákok célnyelvi beszéde a kezdeti szakaszban monoton, az érzelmi tagolás-kiemelés és az érzelmi színezés teljes hiánya jellemzi, s ennek az állapotnak a megszűnése sokáig várthat magára. Nem javít a helyzeten a hangos olvastatás, mert a diáknak arra kell koncentrálnia, hogy ki tudja olvasni a betűsorokat, esetleg az írásjelek készítenek őt valamelyes tagolásra, de az értelmezés általában teljesen hiányzik. Segíthet esetleg az újraolvasáskor az eljátsztatás, de sajnos a tankönyvi szövegek – különösen a kezdő szinten – meglehetősen unalmasak, sőt sokszor kevésbé életszerűek. Ráadásul ezen a szinten a tankönyvek a különféle hanglejtésváltozatokhoz nem adnak útmutatást sem a formájukat, sem a funkciójukat tekintve, és sokszor igen kevés segítséget jelentenek a tankönyvcsaládokhoz kiadott hangfelvételek, ahol szintelen, élettelen hangú bemondók olvassák fel egyhangúan, hiteltelenül – sokszor nem jobban, mint maga a diák – a mesterkélt dialógusokat.

Az oktatásban az is komoly gondot jelent, hogy „az átlagos műveltségű tanuló számára az intonáció léte és formája nem tudatos” (Nádasdy 1972: 243), ezért az idegen nyelv intonációjának bemutatása előtt nem árt felhívni a figyelmet az anyanyelv (vagy legalább a közvetítő nyelv) szupraszegmentális jellegzetességeire, sőt tisztázni az alapfogalmakat: mit értünk a hangsúly, hanglejtés stb. fogalmán.

A könyveket lapozgatva többször lehet hiányérzetünk, mint ahányszor érdemes információt találunk e tárgyban (például az alapvető kijelentő és kérdő dallamstruktúrák bemutatása nélkül tanítanak ilyen közléseket az első leckétől kezdődően).

Mivel írott formában az intonáció nem minden eleme rögzíthető egykönnyen, a tankönyvek – ha egyáltalán foglalkoznak vele – csak a hangsúlyra és a hanglejtésre (kisebb mértékben a szünetezésre) térnek ki, a tempó, a ritmus, az emfatikumok, a hangszínezet nem kerülnek szóba, de sokszor még az sem, hogy a hangsúly a magyarban nem jár szignifikáns időtartambeli változással stb. Az ábrázolás korlátozottsága miatt is égető szükség volna hallás- és beszédfejlesztésre alkalmas, változatos ismereteket nyújtó hanganyagokra.

3. A prozódia kontrasztív megközelítése

A szupraszegmentális szerkezet nyelvi részrendszer (jelkészlet) és kulturális konvenció egyszerre. Minden nyelvre jellemző, legáltalánosabb szerepe az, hogy a nyelvi entitásokat kommunikatív entitásokká, megnyilatkozásokká transzformálja. Ez az egyes nyelvekben több egyedi funkcióval is kombinálódik. Hogy melyik eszköz tipikus egy adott nyelvben, az bizonyos mértékig annak a nyelvnek az általános szerkezeti jellemzőitől függ. Ezért sokszor nehéz megállapítani, hogy melyek igazán fontosak a nyelvek közötti különbségek közül.

Mivel a magyart a világ nyelvtanulói közül aránylag kevesen választják, sokkal több olyan kontrasztív elemzés készült, amelynek a magyar a kiindulópontja, s igen kevés olyan, amelyben a magyart célnyelvként veszik tekintetbe. Minthogy az intonáció egyébként is a nyelv egyik kevésbé vizsgált területe, kontrasztív vizsgálata sem túl divatos, s inkább csak az utóbbi egy-két évtizedben kezdtek vele komolyan foglalkozni a kutatók.

Nyelvpedagógiai szempontból „a kontrasztív kutatások végső [...] célja az, hogy megállapítsa azokat az elveket, amelyek lehetővé teszik, hogy előre lássuk és megmagyarázzuk az idegen nyelv elsajátításának jellemzőit a tanulóktól már ismert és az elsajátítani kívánt nyelv szerkezetének összevetése alapján” (Dezső–Nemser 1972: 13). – „Egy adott nyelvet nem anyanyelvként beszélő azonos nyelvi háttérű személyek a nyelv használata során rendszerszerűen és egyöntetűen térnek el a normáktól” (i.m. 32). Kétféle módszertani eljárással élhetünk az összevetésben. A kontrasztív analízis a tanuló anyanyelvének és a célnyelvnek a leírását veti egybe, s a különbségek és hasonlóságok alapján „jósolja meg” a pozitív és negatív transferjelenségeket. A hibaelemzés ellenkezőleg halad: a tanuló által létrehozott inadekvát megfeleltetéseket a két nyelv szerkezeti eltéréseiből magyarázza. A hibaelemzés tehát a kontrasztív elemzés által felállított hipotéziseket ellenőrzi. Ennek a tevékenységnek elsősorban az adatgyűjtés lehetősége szab határokat, s különösen így van ez az intonációs jelenségek terén.

Az egyik probléma – amely a magyar mint idegen nyelv oktatásának minden területén felmerül (míg az angolnál ez nem képez akadályt) – az, hogy meglehetősen nehéz azonos anyanyelvűek nagy csoportjainak magyar nyelv-használatát vizsgálni. A tudományos igényű megállapításokhoz azonban elengedhetetlen bizonyos adatközlő szám.

A másik nehézséget az jelenti, hogy a szupraszegmentális jegyeket – az írott produkciókkal szemben – nem lehet „tömegesen” gyűjteni, használatukat nem kérhetjük számon dolgozatokban, tesztekben, önálló fogalmazásokban. A beszédprozódia elemzése megköveteli a rögzítést, amelyhez megfelelő technika és körülmények (például zajmentes környezet) szükségesek, s míg az írásbeli tesztelés több adatközlővel párhuzamosan, egy időben is végezhető, a szóbeli teljesítmény ilyen párhuzamos rögzítése csak többcsatornás felvételi eszközökkel, és ennek birtokában is csak korlátozott számú alannyal lehetséges. Természetesen nem tekinthetünk el a labovi megfigyelői paradoxon okozta problémáktól sem, s attól, hogy az adatközlő megfelelési kényszere annál nagyobb, minél nyilvánvalóbb számára, hogy beszédprodukciónak rögzítik, ez pedig (akár pozitívan, akár negatívan) visszahat a teljesítményére – akár csak vizsgahelyzetben.

4. A prozódia hibaelemzésének egy lehetséges módja

E helyütt az intonáció hibaelemzésének egy modern lehetőségét szeretném bemutatni, amelynek módszere a fonetikai elemzésekben általánosan elterjedt, de az előbeszéd más célú vizsgálatában érdemtelenül kevésbé ismeretes. Pedig nemcsak a fonetikusok alkalmazhatják sikerrel az akusztikus elemző szoftvereket, hanem (néhány alapfogás elsajátítása után) más területen munkálkodók is, így nem utolsósorban a nyelvtanárok – s nemcsak az elméleti felkészülésben, de akár szemléltető módszerként a tanórán is, hiszen az eltérések egyidejű akusztikai és vizuális bemutatásával (ugyancsak rövid akusztikai fonetikai bevezetőt követően) a nyelvtanulók számára is könnyebben megragadhatóvá válik a megközelítendő célnyelvi forma.

Az elemzett felvételek 1998. december 3-án készültek az ELTE Bölcsészettudományi Karán, a nem magyar anyanyelvűek szép magyar beszéd versenyén. A tizenhét versenyző közül négy (egy lengyel nő, egy dán férfi, egy svéd férfi és egy osztrák nő) produkcióját választottuk ki. A kiválasztás szempontja az volt, hogy kiejtésük, pontosabban szövegformálásuk minél közelebb legyen a magyaroshoz (az öttagú zsűri értékelése alapján). Az összevethetőség kedvéért a kötelezőszöveg-bemutatásuk felvételéből emeltünk ki közléseket, amelyek előbeszédbeli mondatokat jelenítenek meg idézetszerűen vagy párbeszédes formában.

Illyés Gyula *A kocsisok meg a grófok* című meséjét húszperces felkészülési idő után olvasták fel a versenyzők. Az olvasott szöveg akusztikus vizsgálatának az a hátránya, hogy nem pontosan a spontán beszéd szupraszegmentális jegyeit hordozza, „stilizáltabb” annál. Emellett az írásjel-meghangosítás veszélye is fennáll, vagyis hogy a felolvasó (anyanyelvétől függetlenül) a nyomtatott szöveget bizonyos (vélt) szabályok szerint reprodukálja. Nem magyar anyanyelvűeknél erre különösen számíthatunk, hiszen ha bizonytalan a szövegértés, a központosítás szolgálhat mankóként a meghangosításhoz. Esetünkben az írott szöveg felolvasásának előnye viszont, hogy mivel a versenyzők felkészülhettek, kidolgozhatták és begyakorolhatták az intonációs megoldásokat, azokat is, amelyeket a spontán magyar beszédükben automatikusan esetleg még nem használnak, de tanulmányaik során már az elmélet (vagy szabály) szintjén találkoztak velük.

A felolvasásnak a spontán szövegalkotástól eltérő természete problémának kiküszöbölésére és a magyarral való összehasonlítás érdekében egy magyar anyanyelvű, Kazinczy-érmes férfi felolvasóval is felvételt készítettünk. Alább mondatonként vetjük egybe a magyar és a külföldi adatközlők szupraszegmentális megoldásait.

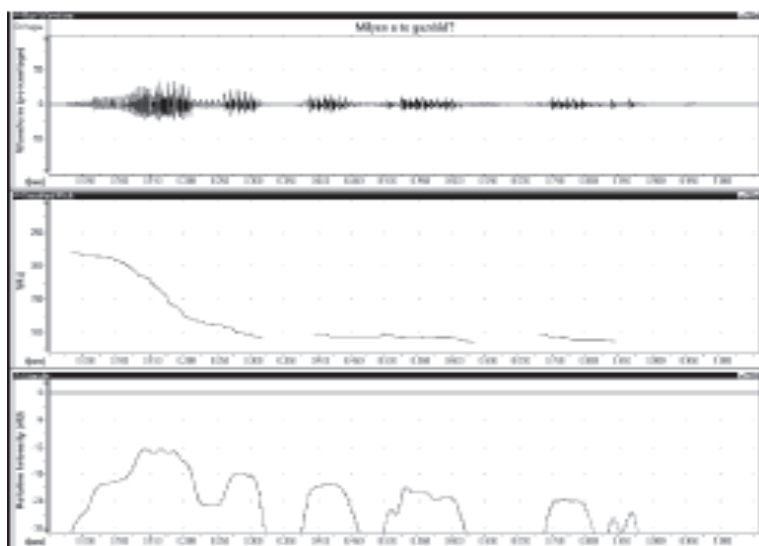
Kérdő mondatokat emeltünk ki. A magyar kérdő mondatok szupraszegmentális megformálásának elsajátíttatását a magyar mint idegen nyelv módszertani szakirodalma problematikusnak tartja, de a szerzők ritkán térnek ki arra, hogy ebből a szempontból a kérdő mondatfajtát nem tekinthetjük homogén csoportnak. Ebben a szö-

vegben mindegyik kérdő mondat más-más okból okozhat gondot a nyelvtanulónak. Ezek közül három olyan típusút választottunk ki, amellyel nap mint nap szembesülnek a nem magyar anyanyelvű nyelvhasználók: 1. *Milyen a te gazdád?* 2. *Hanem tudod, mit?* 3. *Ugye, te jobban megverted?* Ez utóbbi mondat kétszer is előfordul a szövegben, analóg szituációkban, ezért mindkétszer ugyanazt a megformálást kívánja meg.

Az alábbiakban e mondatoknak a magyar anyanyelvű felolvasó (kontroll) és a négy versenyző produkciójából kivágott realizációját vetjük össze, az érdekesebb jelenségeket regisztrátumokon is szemléltetjük. A digitalizálás és a regisztrátumok *Speech Analyzer v2.4b3.6* programmal készültek.¹

4.1. *Milyen a te gazdád?*

A kérdő névmást tartalmazó kiegészítendő kérdés a magyar köznyelvi normában nagyjából a semleges kijelentő mondat hanglejtésével valósul meg, csak valamivel magasabb frekvenciáról indul az ereszkedés (Gósy 1993) – ez látható a magyar adatközlő regisztrátumán (1. ábra).



1. ábra

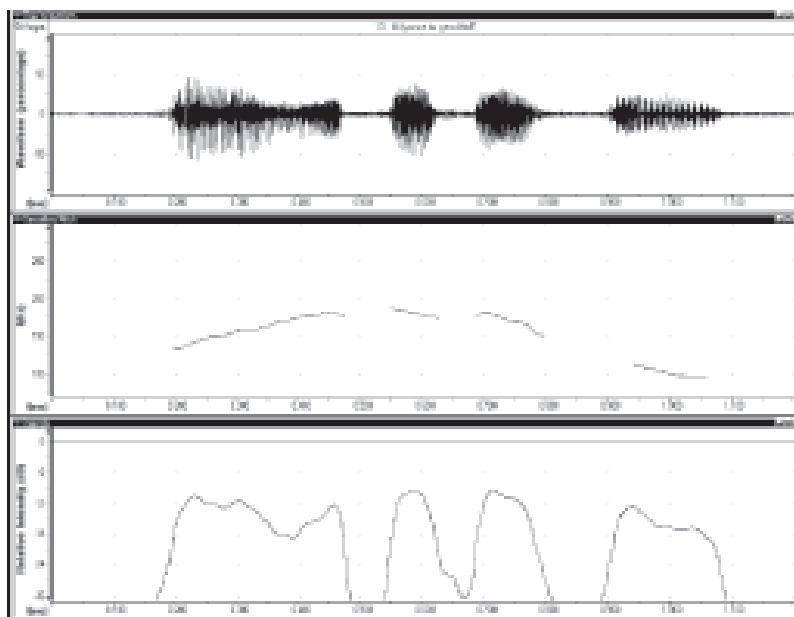
A Milyen a te gazdád? mondat a magyar beszélő megvalósításában

¹ Forrás: <http://www.sil.org/computing/speechtools/softdev2/SpeechTools2/SATdownloads2.htm>. A regisztrátumokról a következő adatok olvashatók le: legfelül a realizáció hullámformája (oszcillogram – a vízszintes tengelyen az eltelt idő másodpercben, a függőlegesen a kitérés); a dallamforma (vízszintesen az idő, függőlegesen az alaphang magassága Hz-ben); legalul a dinamikai görbe (vízszintesen az idő, függőlegesen az intenzitás dB-ben). A dallamgörbe helyenkénti indokolatlannak tűnő szakadását az alacsony jelszint magyarázza.)

A lengyel versenyző ezt a mondatot a magyar köznyelvi norma szerint ejtette.

A dán adatközlő megvalósításában a névelő után új szakasz kezdődik, a *te* kis hangsúlyt kap. Ez inadekváttá teszi a szupraszegmentális megformálást, a szövegkörnyezet ugyanis nem indokolja a szembeállító hangsúlyt. A hibát csak a téves értelmezés (inadekvát fókuszhangsúly) magyarázhatja, az anyanyelv negatív transzfere nem.

A svéd adatközlő emelkedő-ereszkedő kontúrú megnyilatkozásában a mondathangsúly a *gazdád* szó első szótagjára esett, s ez a realizáció nagymértékben eltér a magyar köznyelvi normától, ahogyan a dallamgörbe sem a magyar kiegészítendő kérdésre jellemző módon valósul meg (2. ábra). Az ebben a kontextusban inadekvát szupraszegmentális szerkezetet jelen esetben a *gazdád* szó első szótagjára eső (téves) hangsúlyból kiindulva magyarázhatjuk interferenciajelenséggként, a svéd kérdő intonációra ugyanis az jellemző, hogy a dallamcsúcs a fókuszhangsúlyos szótagra esik, s itt a görbe „púpja” kiszélesedik (vö. Gårding 1998).



2. ábra

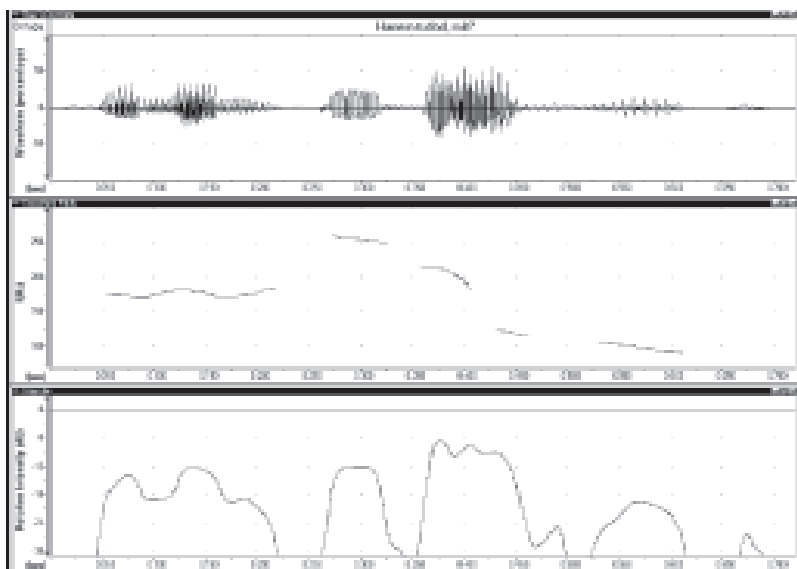
A Milyen a te *gazdád*? mondat a svéd beszélő megvalósításában

Az osztrák versenyző dallamgörbéje azért nem felel meg a magyar normatív prozódiaának, mert a szakasz végén a hanglejtés lebegő/emelkedő, holott a kérdőszós kiegészítendő kérdés ereszkedő lezárást kíván meg. Ugyanakkor az anyanyelvi beszélők spontán közléseikben is többnyire ezzel, az osztrák adatközlő által alkalma-

zott formával élnek (Gósy 1993), ezt a megvalósítást tehát indokolhatjuk a magyar anyanyelvű beszélőközösségben szerzett tapasztalatokkal.

4.2. minta: *Hanem tudod, mit?*

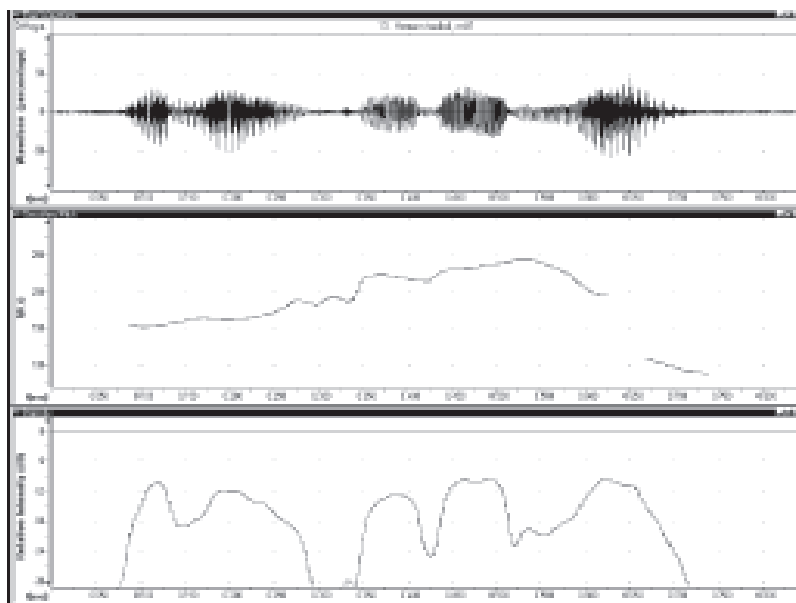
Ez az elliptikus eldöntendő kérdés (melynek tárgyi alárendelt tagmondata kérdőszós kiegészítendő kérdés) nagyon gyakori a mindennapi spontán beszédben, és kötött szupraszegmentális szerkezet tartozik hozzá. Mivel itt a *tudod* a közlés közepén helyezkedik el, az egész szó magasabb frekvencián realizálódik, így szünettartás nélkül különülhet el a szakaszelőzékként álló kötőszótól és a befejező mellékmondattól (3. ábra). Ezért érzékeljük eldöntendő kérdésként (vagy lezáratlan állításként), és nem befejezett kijelentésként. Ha ennek az ismeretnek a beszélő nincs a birtokában (márpedig a forgalomban lévő tankönyvekből sajnos nemigen juthat hozzá), szabályalkalmazással nem valószínű, hogy rájön, melyik forma adekvát. Külön gondot jelenthet, hogy az összetett mondatokra milyen szabályt kell alkalmaznia, és a mondatnyitó kötőszó is nehezíti a helyzetet.



3. ábra

A *Hanem tudod, mit?* mondat a magyar beszélő megvalósításában

A lengyel versenyző megoldása ebben az esetben is belefér még a lehetséges köznyelvi kategóriájába. A dán adatközlő hibája csak az, hogy hosszú szünetet tartott a *hanem* után, a *tudod mit?* azonban a standard szerint úgyszintén megfelelőnek tekinthető. A svéd adatközlő közlésmegvalósítása attól furcsa a magyar percepció bázis számára, hogy az elvárt dallamesés nem a *tudod* második szótagján, hanem



4.ábra

A Hanem tudod, mit? mondat a svéd beszélő megvalósításában

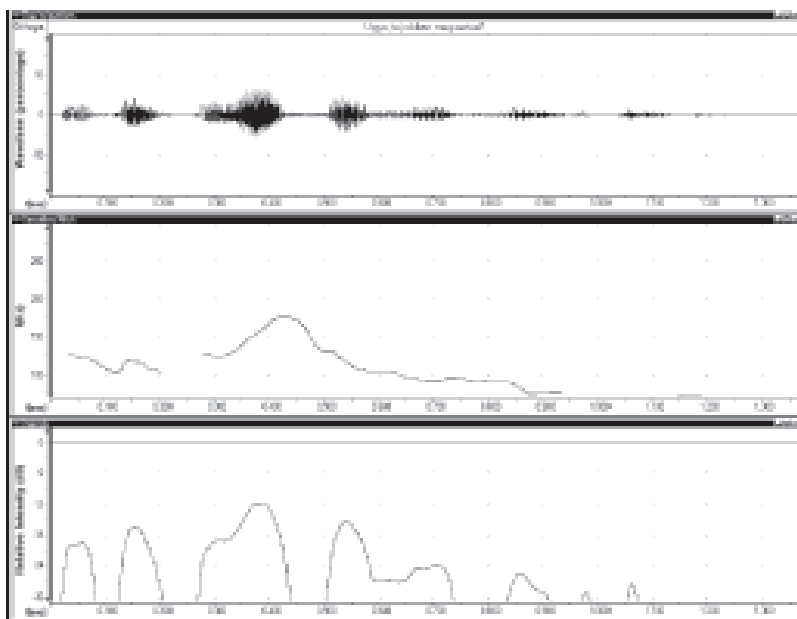
később következik be – lehetséges, hogy itt is az említett interferenciajelenség tanúja vagyunk (4. ábra).

Az osztrák versenyzőnő ereszkedő-emelkedő dallamkontúrája eltér a normától, a hallgató könnyen minősíti „éneklő”-nek; ugyanazt tapasztaljuk, mint az adatközlő előbbi mintájánál, vagyis a spontán előbeszéd jellegzetes formájának beépülését a nyelvhasználatba.

4.3. *Ugye, te jobban megverted?*

Ebben a megerősítést váró közlésben két problematikus pont van: az *ugye*, amely semlegesíti az eldöntendő kérdő intonációt, és a fókuszkiemelés. A magyar felolvasó diagramján (5. ábra) a kérdő partikula szakaszjelzőként jelenik meg a megnyilatkozás elején, és szünet nélkül kapcsolódik hozzá az emelkedő, majd hosszan ereszkedő dallamú kijelentés, amelynek főhangsúlyát a dallamcsúccsal együtt álló dinamikai csúcs hordozza.

A lengyel versenyző a mondat eleji *ugye* szócskát különálló eldöntendő kérdés-ként, szökő-eső dallammal realizálta, ezt rövidke szünet követte, majd a mondat további részét mint kijelentést valósította meg mindkét szövegbeli előforduláskor. Ezt a megformálást a kiinduló nyelv analóg funkciójú formájának szupraszegmentális szerkezete nem indokolja, magyarázhatjuk azonban azzal, hogy az önálló közlésként megjelenő *Ugye?* szupraszegmentális szerkezetét elsajátította az adatköz-



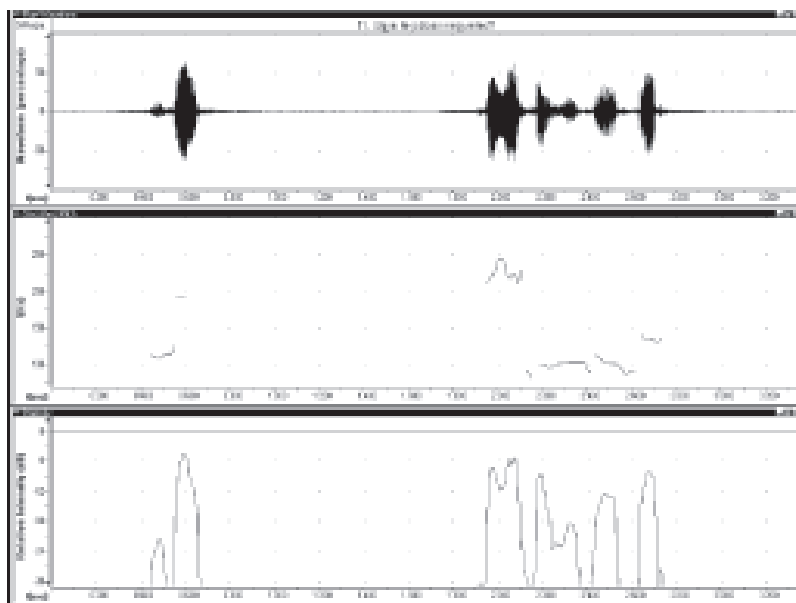
5.ábra

Az Ugye, te jobban megverted? mondat a magyar beszélő megvalósításában

lő, és így, önálló beszédszakasként valósította meg a mondatélre került kérdő partikulát. A széttagolást valószínűleg az *ugye* utáni vessző is motiválta.

A dán és az osztrák adatközlő regisztrátumán az *ugye* és a főmondat között tartott hosszú szünet a legszembetűnőbb – az előbbinél ez több mint egy másodperc (kb. 1100 ms), s az utóbbinál is mintegy 300 ms. Ezek indokaként is említhetjük a központozást, mint motiváló tényezőt. A dán versenyzőnél az *ugye* meredeken szökő dallamformával realizálódott. A megerősítést váró közlésben a *jobban* főhangsúlya megfelelő, de a mondat elején és a lezárásban a dallam fellépése a hallgatónak bizonygatást sugall (6. ábra). A beszélő eredeti szándéka a kérdő intonációjú megformálás is lehetett, de ezt semmiképpen nem magyarázhatjuk az anyanyelv hatásaként, mert a dánban a kérdő partikulát nem tartalmazó kérdésekre sem jellemző a beszéd-dallam szakaszvégi fellépése (vö. Grønnum 1998). A dán anyanyelvű adatközlő produkciójában a mondat második előfordulása már a normatív magyar szupraszegmentális szerkezettel valósult meg. A különbségnek minden bizonnyal az az oka, hogy a beszélő még a tudatos szabályalkalmazás fázisában van az *ugye* mondatbeli pozíciójához tartozó megfelelő szupraszegmentális struktúra kiválasztásakor.

Az osztrák felolvasó produkciójában kváziazonos formában ismétlődik meg a mondat: szünettel két beszédszakaszra tagolva, enyhén emelkedő indítással, ahol a *te* kb. olyan frekvenciáról folytatódik, amelyen az *ugye* abbamaradt. Nála a frekven-



6.ábra

Az Ugye, te jobban megverted? mondat a dán beszélő megvalósításában

ciamaximum hordozza a mondat főhangsúlyát, az intenzitás nem ezen a szótagon éri el a maximumát. A dallamforma – a szünet nélkül – hasonló a magyar adatközlőnél látotthoz, e miatt a szünet miatt azonban a szupraszegmentális szerkezet eltér a köznyelvi normától. A svéd versenyző mondatmegformálása mindkétszer a magyar köznyelvnek megfelelő volt.

5. Következtetések

A fenti szűk körű elemzésből is kiderült, hogy mindaz, ami a tankönyvekben szerepel az intonációról, igen kis töredéke annak, amire a hétköznapi kommunikációban szükségük lehet a magyarul tanulóknak. Az eredményekből látszik, hogy a kiegészítendő kérdés esetében nemcsak a helyes hanglejtésforma alkalmazása probléma, hanem a megfelelő hangsúlypozíció megtalálása is gondot jelent. Mivel ez a kérdéstípus a nyelvtanulási folyamat kezdetétől állandóan jelen van, a hozzá tartozó intonációs kontúr elsajátíttatása és automatizálása fontos nyelvtanári feladat.

A kiegészítendő kérdés, illetve általában a kérdő partikulás kérdő mondat szembeesíti a tanárt egy másik lényeges módszertani problémával is: a norma és a használat ütközésével. A kérdés az, hogy a nyelvtanár milyen dallamformát társítson az oktatásban a kérdő partikulát tartalmazó kérdéshez, illetve még inkább, hogy kijavítsa-e a diák normatív szempontból inadekvát kérdő hanglejtését, mikor a nyelv-

használók többsége (a hangzó médiában is) dallamemelést alkalmaz a kiegészítendő és más kérdő partikulát tartalmazó kérdések végén. Azzal a megoldással, hogy a problémát érzékeltessük a nyelvtanulókkal (ahelyett, hogy a szabály alkalmazását kérnénk számon), csak haladóbb szinten lévő, a nyelvet a mindennapokban használó diákoknál élhetünk.

A *Tudod, mit?* magas kommunikatív értéket képvisel, ezért csak csodálkozhatunk azon, hogy a kommunikáció-központú nyelvoktatás eltekint tőle. Mindemellett az intonációs kontúrja sem mondható bonyolultnak, s bár gyakran felszólító mondat követi, ez nem kötelező.²

A magyar *ugye* kérdő partikula viselkedése (hogy pozíciójától függően más-más szupraszegmentális szerkezetet jelöl ki a teljes mondat számára) eltér több más nyelv analóg formájának intonációs viselkedésétől, ezért normaszzerű megformálása gondot okoz. A harmadik mondat típus vizsgálatakor azt a tipikus hibát figyelhettük meg, hogy a különálló (vagy megnyilatkozás végi) *ugye* szócskához tartozó dallamformát az idegen ajkúak általánosítják, és minden előfordulásnál ezt alkalmazzák. Ezt a tendenciát erősítheti az, ha a nyelvtanuló anyanyelvében a magyar *ugye* funkcionális megfelelője a mondat végén, külön beszédszakaszban ejtve realizálódik (mint például az angolban vagy a dánban, illetve nem kizárólagosan a lengyelben is), és ennek a kiinduló nyelvi szabálynak a (negatív) transzferhatása előtérbe helyezi a magyar *ugye* viselkedésére vonatkozó szabályrendszerből az ennek megfelelő szabálpontot.

Mindez abba az irányba mutat, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásához szükség volna több más nyelvvvel történő – a magyarra mint célnyelvre irányuló –, a szupraszegmentum-használatot is tekintetbe vevő összevetésekre annak érdekében, hogy a nyelvtanárok felkészülhessenek a hibák megelőzésére, illetve meg tudják állapítani az egyes szupraszegmentumok elsajátításának nehézségi fokát. Ez megkönnyítené az oktatómunka tervezését, és hozzájárulhatna ahhoz, hogy megfelelő súllyal lehessen jelen a tanítási folyamatban a kiejtésnek ez a területe is.

Minél több eszközzel fejeződik ki egy adott jelentés/funkció, (valószínűleg) annál könnyebb percipálni. Így nyilván ott van igazán fontos szerepe az intonációnak, ahol egyedüli marker, így például a magyar kérdő partikula nélküli eldöntendő kérdés esetében, az ironia kifejezőjeként, a szórendi változtatással nem járó hangsúlyos kiemelésnél stb. Ahol más jelölő is elegendő információhordozó lehet, ott hiánya nem (feltétlenül) jár jelentésmódosulással, illetve ahol úgy jelölt az intoná-

² A „Halló, itt Magyarország!” például az 5. leckében ilyen szerkezetet használ: *Bérelünk egy lakást együtt. Jó?* Amellett, hogy ez a hátravetett *Jó?* könnyen realizálódhat erőszakoskodó, fölényes, ellentmondást nem tűrő felszólításként (ezért éppen az intonációjával kell óvatosan bánni), a *Tudod, mit?* – véleményünk szerint – gyakoribb és barátságosabb is.

ció, hogy erre nincs szükség (például a kérdőszót vagy partikulát tartalmazó kérdéseknél), ott inadekvát, de általában nem értelemzavaró. Szituációs tényezők módosíthatják ezt: telefonbeszélgetésben például más szabályok érvényesek a tagolást, a hangsúlyozást stb. tekintve.

Talán érdemes volna feltenni a kérdést, az előbeszédben milyen arányban és mely formáknál fordul elő az intonáció mint önálló marker, és ennek alapján használható (tanítható és tanulható) adat- és szabálytárat létrehozni. Sajnos azonban a spontán mindennapi kommunikációban használatos szuprasegmentális szerkezetekről mindeddig nem készült megfelelő leírás – elsősorban a rögzítés korábban említett nehézsége miatt –, ezért statisztikai vizsgálata sem lehetséges.

IRODALOM

- DEZSŐ László – NEMSER, William (1972): Nyelvtipológia és kontrasztív nyelvészet. In: *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás* (Szerk.: Horváth Miklós – Temesi Mihály). Budapest: Tankönyvkiadó, 13–44.
- ERDŐS József – PRILESZKY Csilla (1999): *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvkönyv külföldieknek I–II.* Budapest: Akadémiai Kiadó
- GÄRDING, Eva (1998): Intonation in Swedish. In: *Intonation systems. A survey of twenty languages* (Eds.: Hirst, Daniel – Di Cristo, Albert). Cambridge University Press, 112–130.
- GÓSY Mária (1993): A kiegészítendő kérdések felismerésének sajátosságai. *MNy.* 89/4, 413–424.
- GRØNNUM, Nina (1998): Intonation in Danish. In: *Intonation systems. A survey of twenty languages* (Eds.: Hirst, Daniel – Di Cristo, Albert). Cambridge University Press, 131–151.
- JUHÁSZ János (1964): Az intonáció néhány pedagógiai pszichológiai vonatkozása. *Magyar Pszichológiai Szemle* 21: 393–403.
- NÁDASDY Ádám (1972): A kérdő mondat a magyar és az angol nyelvben. In: Horváth Miklós – Temesi Mihály (szerk.): *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Budapest: Tankönyvkiadó, 242–247.

Pelcz Katalin

Az olvasási készség fejlesztése – a szöveg oldaláról*

*Csak az olvassa versemet,
ki ismer engem és szeret,
aki a semmiben hajóz,
s hogy mi lesz, tudja, mint a jós,*

*mert álmaiban megjelent
emberi formában a csend,
s szívében néha elidőz
a tigris és a szelíd őz.*

(József Attila: Csak az olvassa)

1. A tanuló akkor képes befogadni a vers üzenetét, ha a szükséges nyelvi és nyelven kívüli ismeretek birtokában van. Ha vannak nyelvi és olvasástechnikai előismeretei; ezen előismereteinek megfelel a szöveg nehézségi foka; tisztában van a szöveg által hordozott szociokulturális tartalmakkal; ha tudja a tartalmi előismereteihez kötni, kontextusba helyezheti az olvasottakat. Tisztán olvasási folyamat nem létezik.

Az alábbiakban elsősorban az írott szöveg nyelvórai felhasználását és annak lehetőségeit vizsgálom, azonban az írott és beszélt szövegeket nem szándékom ellenpontként szembeállítani. A beszélt szöveg néhány jellemzője az összehasonlítás alapját alkotja majd, hiszen az írott / beszélt nyelv és a kontextus folyamatos kölcsönhatásban áll egymással.

Az olvasás komplex és bonyolult tevékenység, egy viselkedési forma. Aki olvas, az ennek a műveletnek rendel alá mindent. Olyan készség szintű tevékenység, melynek során az olvasó célja, hogy megértse a szöveg által hordozott tartalmat. „Az olvasást azért tekintjük a szó legszorosabb értelmében összetett folyamatnak, mivel a megfelelő morfológiai, funkcionális, biológiai és kognitív fejlettség esetén vizuális transzformációk közbeiktatásával és egyfajta kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását” (Gósy 1999: 235).

2. Az olvasás csupán a XX. századtól számít önálló készségnek. A történeti felfogás azonnal felveti a kérdést: tekinthető-e önálló készségnek az olvasás? Abban az esetben igen, ha szem előtt tartjuk, hogy a készségek fejlesztése folyamatos kölcsönhatásban létezhet csupán (vö. Gósy 1990). Hallás utáni megértésnek vagy hal-

ló olvasásnak tekinthető-e az a folyamat, amikor felolvasó közvetíti a szöveget? Ebben az esetben nem az olvasástechnikai ismeretek segítik a tartalom megértését, hanem a hallásérzéklethez kapcsolódó készségek. De ugyanezt a kérdést másik oldalról is megközelíthetjük. A különböző készségterületek eszközei nem maradnak saját határaikon belül, hanem alkalmazzuk azokat a többi nyelvi készség területén is. Az írott szöveg grafikus jelrendszere verbálisan vagy gesztikulációban megjelenik a közvetlen kommunikációban. Például a beszélő idézőjelet imitál, vagy a párbeszédben az a mondat hivatott reprezentálni a nyomatékot, hogy „ezt most háromszor aláhúztam”. De hasonlóképpen az írásban (elsősorban az írott párbeszédtek területén) is felfedezhetjük a beszélt nyelv nyomait. (Például: – *Hogy hívnak?* – ? – *Hogy hívnak?* – ??? – *HOGY-HÍV-NAK?*) Tehát az olvasáskészség fejlesztése külön területe a nyelvoktatásnak, de éles határok nem léteznek, a különböző készségterületek kölcsönösen hatást gyakorolnak egymásra.

3. Amennyiben az idegen nyelv oktatásának oldaláról vizsgáljuk az olvasási tevékenységet, a következő felmerülő kérdés, hogy előfeltétele-e az olvasásnak a tudatos nyelvi elemzés, a nyelvi szerkezetek ismerete? Itt az a kettősség okozza az ellentmondást, hogy egyrészt az olvasás alapos nyelvi elemzést igényel, másrészt az olvasás a nyelvtanulás kezdeti szakaszától jelen van, amikor még a nyelvi elemzés képessége nem alakult, nem alakulhatott ki a diákokban. A feltevés szerint (Arató 1991: 46) az olvasó nyelvi elemzést végez, s mivel az írás állandóságára törekszik, így az olvasónak tisztában kell lennie az írás szerkezetével, a szavak szabályaival. A nyelvi tudatosság vajon feltétele-e az idegen nyelvi olvasástanításnak? Ez az elméleti kérdés a gyakorlatban mégsem okoz komoly problémát; a nyelvi tudatosság az olvasástanítás közben alakul ki. Az olvasást – és az írást is – párhuzamosan sajátítja el a nyelvtanuló, az olvasási folyamat is bővül a nyelvi szerkezetek ismeretével és a szókincs új elemeivel. Az olvasás egyben rendszerépítés is.

4. Az olvasás alapja a szöveg, a kontextus, amely sokoldalúan hordozza és kezeli a nyelvi elemeket, az információs tartalmakat, szolgálja a nyelvi funkciók megértését. Minél nagyobb tapasztalattal rendelkezik az olvasó, annál inkább támaszkodik a kontextusra, a kezdő nyelvtanulót pedig a tanárnak kell bevezetnie a szöveg és a tága értelmezett szöveggörnyezet összefüggéseibe (Gósy 1999: 235-236). Talán a számítógép használatának elsajátításához lehetne hasonlítani az olvasáskészség fejlesztését a nyelvoktatás esetében. Ideális estben a kezdeti lépések is igazi sikerélményt okoznak. Ezen a szinten még feltétlenül segítségre szorul a diák. Majd megsejti, hogy még mennyi izgalmas és kihasználatlan lehetőség van rejtve előtte – ekkor éppen ezért jön jól a segítség. Aztán összegyűjt annyi ismeretet, hogy már

számos felmerülő problémát akár önerőből is meg tud oldani, s végül saját ismeret-szerzési vágya, kíváncsisága hajtja további tartalmak megismerése felé.

5. Az olvasási tevékenység több részből, készségszintből tevődik össze (Bárdos 2000: 135): elkülöníthető a technikai szint, a megértési és a kommunikációs folyamat. A jelfelismerés, a dekódolás tanulási folyamat eredménye, melyet a szó, kifejezés megértése követ. A folyamatot a mondat vagy szövegrész értelmezése és kontextusba helyezése zárja. Az idegen nyelv elsajátítása során a vizuális elemzés, a szó, illetve a szövegrész jelentésének felismerése és értelmezése folyamatosan az új ismeretek által meghatározott, az első lépcsőfoktól újra induló folyamat (Bausch – Christ – Krumm 2003: 287).

6. A tanítási folyamatban felhasznált szövegek, a kontextus kiválasztását vagy létrehozását elsősorban a tanulási cél, a nyelvi szint és a diákok érdeklődése határozza meg. A nyelvórán alkalmazott szövegek között megtaláljuk a nyelvoktatási célra írt/szerkesztett és az autentikus szövegeket egyaránt. A nyelvtanulás kezdeti szakaszában jóval nagyobb az e célból megszületett szövegek aránya. Kezddő és álkezdő szinten gyakran előáll az a paradox helyzet, hogy eltekintünk az írott és a beszélt nyelv különbségeitől, s a beszélt nyelvet leggyakrabban a mindennapi kommunikációt utánzó szövegek segítségével tanítjuk.

A valódi nyelvtudás megszerzéséhez tisztában kell lenni azzal, hogy mely kódrendszerre van szüksége a tanulónak, milyen célból tanulja a nyelvet. Ennek alapján kell kiválasztanunk a tanítandó szöveg fajtáját. A szövegek kiválasztását a nyelvi szint mellett a diák céljai fogják meghatározni. A párbeszédtek feldolgozása a leggyorsabban kivitelezhető feladat, mely a gyors és látványos elsajátítást teszi lehetővé, hiszen azt hiteti el, hogy a beszélt nyelv tökéletes lenyomata, így a szóbeli megnyilvánulás transzformáció nélküli mintája lehet. A leíró szövegek világos szerkezetükkel járulnak hozzá a tanulás megkönnyítéséhez, a leírás nyújtja a kreatív párbeszédalkotás legegyszerűbb alapját, hiszen leggyakrabban a kijelentő mód jelen idejében íródnak. Mégis talán a leghatékonyabban az elbeszélés használható fel, amely világos hely- és tárgymeghatározást képes nyújtani, amely a legsokoldalúbban mutatja be az időrendet és a szemléletmódot, s ezáltal kiváló körülményeket nyújt ahhoz, hogy az írott és a beszélt szöveg között megvalósuló átmenetet elősegítse (vö. Benczik 2001: 149-158).

7. Számos különbség sorolható fel írott és szóbeli szöveg között (vö. Fercsik – Raátz 2000: 116-117; Nunan 1991: 83-86). Ezek közül most egy – a tanítás kezdeti szakaszától fontos – elemet emelek ki. Alapvető különbség a két szövegfajta között, hogy az írott szöveg lexikai telítettsége magasabb, több a tényleges jelentést

hordozó szavak, elemek száma. A szóbeli szöveg redundáns, ténylegesen új jelentésmozzanatot nem tartalmazó elemeinek száma magasabb, s jóval több grammatikai-pragmatikai jellegű szót használ (vö. Goody 1998).

8. Egy kezdő nyelvtanulónak még minden felismerési kulcsra szüksége van; majd az olvasás készséggé válása során a felismerési kulcsok egyre inkább automatikusan aktivizálódó ismeretek lesznek. Ebben a folyamatban a különböző olvasási szinteket úgy különíthetjük el, hogy alapfokon a jelek dekódolásának középpontjában a szó áll, amely egy már ismert kontextusban fordul elő. A szófelismerés az olvasás kezdeti szakaszában nélkülözhetetlen. Később a szövegértés kap nagyobb hangsúlyt a tanulás folyamatában. A következő lépcsőben a készségfejlesztés centrumába a mondat kerül, s nem feltétlenül szükséges a kontextus részletes ismerete. Ezt követi a rövidebb szövegek összefüggő, értelmező olvasása, majd pedig a nem korlátozott nehézségű szövegek elemző olvasása. A Ratio Educationis 1777-es módszertani javaslata mit sem veszített aktualitásából: „A tanár ne siessen az olvasással, hanem minden figyelmét inkább oda irányítsa, hogy semmit se mellőzzön, ami stílusképzésre alkalmas. Fel kell jegyezni az előforduló szóképeket, okát kell adni, miért alkalmazza az író.”

Lényeges, hogy a hangos és a néma olvasáshoz kötődő feladatok egymást felváltva, párhuzamosan legyenek jelen a nyelvórán.

9. A tanítási folyamatban azok az igazán hatékony – akár a tankönyvben megtalálható, akár kiegészítő anyagként feldolgozott – szövegek, amelyeknek van információtartalmuk, s amelyek képesek fenntartani a diákok érdeklődését (Roche 2001: 169). Nyelvtanítási szempontból a szövegnek számos kíváncsalmnak kell eleget tennie. A nehéz vagy teljesen ismeretlen, az ismeretek kontextusába nem helyezhető szöveg, illetve az olvasó számára érdektelen, unalmas tartalom nem fogja felkelteni a tanuló figyelmét. A szöveg vagy a mindennapi élet alaptémáit tárja fel, vagy különös, érdeklődést felkeltő helyzetet mutasson be. A tartalmilag egységes, könnyen nyomon követhető szövegek tanítása főként a középhaladó szintig betartandó elvárás. A szövegek tartalmi és formai szempontból legyenek világos szerkezetűek. A szöveg feldolgozása szempontjából ideális és motiváló, ha a szereplőknek (amennyiben jelen vannak a szövegben) valamilyen élethelyzetet kell megoldaniuk, valamilyen problémával találják szembe magukat – lehetőleg olyan élethelyzetet, amellyel a diákok is találkoznak. Szintén motiváló, elősegíti az azonosulást, ha a szöveg szereplői (amennyiben jelen vannak a szövegben) érzelmet, lehetőleg szimpátiát váltanak ki (Dálnoki-Fésűs 1993: 15, 18).

10. A szöveg értelmezését segíti a tagolás, a tipográfia és az illusztráció. A szöveg kétféle módon keltheti fel az érdeklődést: külső formájával és tartalmával. Forma

(szín, a betűk típusa és nagysága, az ábrák, képek, rajzok elrendezése, a szövegoldal képe) segíti vagy gátolja az olvasást, felkelti, fenntartja vagy elaltatja a figyelmet. A szöveg megjelenésének és tartalmának összefüggést kell mutatnia, ami elősegíti a befogadást. Ezért különösen fontos, hogy a tankönyv szövegei miként szerkesztettek, s hogy miként mutatjuk be a diákoknak a kiegészítő anyagokat, szövegeket.

Az írás szólítsa meg az olvasót: érezze, hogy a szöveg olyan természetű, hogy számára éppen ezek a tartalmak voltak lényegesek, érdekesek vagy elgondolkodtatóak.

11. Azok a hallgatók, akik toleránsak az ismeretlen szavakkal szemben, könnyebben olvasnak, gyorsan felismerik, hogy számukra ismeretlen jelenséggel állnak szemben, és a funkcióra vonatkozóan következtetéseket tudnak levonni. Képesek a lényeget kiszűrni és az olvasottakat saját tapasztalatukba beépíteni.

Az olvasási képesség elsajátításában fontos szerepe van a memóriának és a koncentrálóképességnek is. Az olvasás során a szavak, szövegrészek – elsősorban – rövid távú elraktározása fontos, míg a koncentrálóképesség az olvasás hatékonyságát határozza meg. A feladatok összeállításakor ajánlatos figyelembe venni, hogy a koncentrálóképesség tizennyolc éves korra a maximális húsz percet érheti el (Nunan 1991: 76).

A feldolgozás módját és idejét a szöveg információtartalma határozza meg, tehát az új információk számától, illetve összetettségétől függ. Elkülönítünk szövegolvasást előkészítő, feldolgozó, értelmező feladatokat. A szövegfeldolgozást kérdésekkel, feladatlapokkal irányíthatjuk. A beszéltető és az elemző kérdések szóban vagy írásban nyújtanak alkalmat arra, hogy a diák a kontextus aktív alakítójává váljék. A szövegben feldolgozásra és értelmezésre várnak a nyelvtani újdonságok és az új kifejezések. Az önmagában álló nyelvtani vagy lexikai adat nem teszi lehetővé sem a kommunikációt, sem a megismerést. Tudatos kapcsolatrendszer, megismerés és felismerés szükséges ahhoz, hogy a nyelvórán (vagy azon kívül) szerzett ismeretek információkká alakulhassanak, egy folyamatosan módosuló rendszert alkotva.

12. A nyelvvoktatásban különböző olvasástípusokkal számolunk. Az olvasató feladatok vagy a szövegben található speciális információkra kérdeznak rá (*scanning*), vagy a lényeg kiszűrését (*skimming*) tűzik ki célul; vagy minden részletre kiterjedő analitikus olvasást várnak el, vagy pedig szintetikus, globális megértést célzó olvasást igényelnek a diákoktól (Bárdosi 2000: 139).

A szavak azonosítása, dekódolása és megértése még nem azonos a szövegegész megértésével. Ismerjük azt a jelenséget, hogy a diák ugyan a szöveg valamennyi szavát érti, mégsem érti a szövegösszefüggést. Valamint ennek fordítottja sem ismeretlen: a tanuló ugyan nincs tisztában a szöveg valamennyi szavának jelentésé-

vel, mégis megérti az olvasottakat, az idegen szavak jelentésére rátalál a kontextus segítségével.

A szöveg nem elsősorban szótanulási, hanem a lexikai problémák tárgyalásához keretet, lehetőséget nyújtó közeg, hiszen a szöveg feldolgozása mint kognitív tevékenység mindig túlmutat az adott információn. A szövegek mutatják be a nyelv használati szabályait. A diákok nem egyszerűen memorizálják az új információkat, hanem megszürik azokat, átalakítják, és összevetik más információkkal. A diák a szavak tanulása során a konkrét kontextusban megtalálható fogalmi jegyeket tanulja meg, fokozatosan sajátítja el a mellékjelentéseket, melyek ideális esetben láncot alkotva összekapcsolódnak. Az olvasás folyamatában a megismerés folyamata nem befejezett mozzanat.

A szópercepció információértékét befolyásolja a szó alaki megjelenése, ám lényegét a tartalom kritériuma határozza meg. Arató Ferenc (1991: 76) három jelentés-, illetve érték kategóriába sorolja a szavakat, azok hatását tekintve. Elkülönít tudás értékű szavakat (ennek kritériuma, hogy a szó gyarapítsa a tanuló ismereteit); semleges értékű szavakat (amelyek a pillanatnyi tájékozódásunkhoz szükségesek), valamint olyan szavakat, amelyek konkrét cselekvést, magatartásváltozást váltanak ki. Polan és Vigotszkij (Arató 1991: 78; vö. Frege) nyelv és gondolkodás viszonyáról szólva különbséget tesz a szó értelme és jelentése között. A szó jelentése meghatározott, nem változó kategória, míg a szó értelme folyamatosan változik a tudatunk által meghatározott módon. Wittgenstein (1992: 30-31) nyomán elmondható, hogy a szó jelentése maga a szó használata. Az a kérdés, hogy a lexikai és a nyelvtani jelenségek hogyan függenek össze a megnyilatkozás többi nyelvtani és lexikai jelenségével, valamint a valósággal. A szó „független” jelentése nem létezik, az kizárólag a grammatikai és szociokulturális jelentéssel együtt értelmezhető. Ennek kiindulópontja a tapasztalat, s annak feldolgozása, mely kölcsönösséget és visszacsatolást feltételez. Ebből következően a nyelvvoktatás során szem előtt tartjuk a szavak többdimenziós jellegét, valamint azt, hogy miként viselkednek szókapcsolatokban, milyen szemantikai viszonyokkal rendelkeznek, milyen körülmények között találkozunk/találkozhat velük a nyelvtanuló. Tehát megkülönböztetünk szó szerinti és szándék szerinti jelentést.

Ezen a ponton emlékeztetek az antik retorikák által két nyelv viszonylatában leírt jelenségre: a szószegénységre (*inopia*), amellyel a másik nyelv felől szemlélve a szóbőség (*copia*) áll szemben. A hiányosság esetében – a kontraszt fényében – lyuk fedezhető fel valamelyik nyelv lexikai hálóján. Relatív szószegénység esetén egy másik nyelvből átvett szó pótolja azt (a nemzetközi szavak egyébként alapvetően segítik a nyelvtanulást), abszolút inopia esetén viszont csak szó szerkezetek segítségével, illetve körülírással hidalható át a hiány. (Például *jön*, *megy* szavainkat aránylag könnyű lefordítani, de *jár*, *halad* szavaink már eltérő tudattartalmakat

jelölnek ki a megfeleltetéshez.) A tanult nyelven való gondolkodásnak különben ékes bizonyítéka, ha olyan szavakat használ a diák helyes kontextusban, amelyeknek ekként tagolt fogalmi háttere az anyanyelvében nem található meg (vö. Benczik 2001: 128-130).

13. A tanórán tanár és diák közösen alakítják ki a kontextust. A magyar nyelvkönyvek szövegeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy általában egy központi olvasmányt tartalmaznak, s nagyon kevés esetben találunk bennük ugyanazon tárgyra vonatkozó, azt más oldalról megközelítő szöveget. A szociokulturális kontextus tekintetében pedig igen lényeges, hogy a nyelvtanuló több eltérő nézőpontból is találkozzék egy-egy témával. Az ilyen típusú szövegek tanításba való bevonása szintén látványosan segíti a helyes nyelvhasználat kialakulását.

Hasonlóképpen felhasználható az a körülmény is, hogy az idegen nyelvet tanuló – különösen célnyelvi környezetben – a tanuló rengeteg információt kap a különböző szövegektől; még abban az esetben is, ha eredendően nem tanulási vagy élményszerzési céllal olvas (plakátok, üzletek, közlekedési eszközök feliratai, reklámok, újságcikkek címei, képek kommentárjai, apróhirdetések stb.).

14. Számos olvasástanító program és elgondolás létezik; e helyütt csupán a legrégebbit, illetve a napjainkban legáltalánosabban használt módszert említem meg (vö. A. Jászó 1990: 5-12; 68-75; 83-85; 294-299). A legrégebbi írás-olvasás tanítási „módszer” az utánzásra, az ezt követő ráismerésre és a másolásra épült. A tanító felírta a betűket, a diákok utánamondták, majd szótagolási gyakorlatokat végeztek, végül elolvasták az egész szót. Az olvasási módszereket vizsgálva folyamatosnak tűnik a hangtanítás-betűtanítás – tehát az olvasás és az írás – párhuzamossága. A magyar nyelv szerkezetére jellemző, elemzését megkönnyítő eljárás a szótagolás, mely az anyanyelvi olvasástanításban és a magyar mint idegen nyelv tanításában egyaránt nélkülözhetetlen. Ezt bizonyítja az anyanyelvi olvasástanításban 1978-ban bevezetett új módszer is, amely eltörli a szótagolás tanulási fázisát. „Mindez óriási nehézséget jelentett, nehezítette az olvasás dekódolási folyamatainak megfelelő kialakulását, így bizonytalanná tette a rá épülő folyamatokat is. A szótagolás kiiktatásával kudarcra ítélte a helyesírást és bizonyos fokig a nyelvtan tanulását” (Gósy 1999: 251).

Napjaink leggyakoribb eljárása – a magyar anyanyelvi nevelésben és a magyar mint idegen nyelv oktatásában is – a hangoztató-elemző-összetevő módszer, a beszédhalláson alapuló olvasástanítás. Kezdetben a diák részeire bontja az olvasási folyamatot, általában a részekre koncentrál, mivel minden részletre szüksége van a szöveg megértéséhez. Elemzi, és a részekből építi fel az olvasottak jelentését. Ezen a szinten – még a felnőtt nyelvtanulók esetében is – megfigyelhető a szubvokalizáció

jelensége, amikor még néma olvasás esetén is működnek a hangképző szervek. Ez a reflexként beinduló folyamat az olvasásfejlesztés során eltűnik, viszont megmarad az ún. belső beszéd, a belső artikuláció. Később az olvasó csak akkor fog visszatérni a részletekre, illetve az olvasás csak akkor fog izommozgást kiváltani, amikor megértési nehézségbe ütközik, akadály gördül a szöveg megértése elé.

15. Az idegennyelv-tanulás elméletében Krashen (1985) azt a nézetet képviseli, miszerint a nyelvtanár feladata a diákoknak az idegen nyelven történő, önkéntes olvasásra szoktatása – mondván, hogy az önkéntes olvasás hatékonyabb a tanításnál: fejleszti a szövegértést, a stílust, a szókincset, a nyelvtant és a helyesírást. Az olvasásra irányuló készségfejlesztés végső célja valóban az, hogy a diák saját akaratából olvasson (magyar) szövegeket, könyveket.

IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ A. (szerk.) (1990): *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Tankönyvkiadó
- ARATÓ F. (1991): *Az olvasás pedagógiája*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- BÁRDOS J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Tankönyvkiadó
- BAUSCH, K-R. – CHRIST, H. – KRUMM, H-J. (2003): *Handbuch Fremdsprachunterricht*. A. Francke Verlag Tübingen und Basel
- BENCZIK V. (2001): *Nyelv, írás, irodalom*. Budapest, Trezor Kiadó
- CHOMSKY, N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press
- DÁLNOKI-FÉSZŐS A. (1988): *A nyelvoktatás – nyelvtanulás dilemmái és útválasztásai*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- FERCSIK E. – RAÁTZ J. (2000): *Kommunikáció szóban és írásban*. Budapest, Krónika Nova Kiadó
- FERCSIK, E. – RAÁTZ, J. (2000): *Kommunikáció szóban és írásban*. Budapest, Krónika Nova Kiadó
- GOODY, J. (1998): Nyelv és írás. In: Nyíri K. – Szécsi G. (szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig*. Budapest, Áron Kiadó
- GÓSY M. (1990): *Beszédészlelés és olvasási készség*. Tanító 18/12.
- GÓSY M. (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina
- KELLY, L. G. (1976): *Centuries of Language Teaching*. Newbury House Publishers
- KRASHEN, S.D. (1985): *The Input Hypothesis*. Torrance, California, Laredo Publishing
- NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall International
- ROCHE, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Gunter Narr Verlag Tübingen
- WITTGENSTEIN, L. (1992): *Filozófiai vizsgálódások*. Budapest, Atlasz Kiadó

Peter Sherwood

On not Squaring the Circle: Some Diagrammatic Representations in the Teaching of Hungarian as a Foreign Language

Diagrammatic representation of linguistic information is reasonably familiar from both grammars and textbooks. For Hungarian it is often found as rectangular/tabular presentation of (e.g.) personal forms in the noun and verb system. While entire schools of linguistics can usually be recognized from the diagrams they use: generativists/universal grammarians from the oddly-labelled ‘tree’ diagrams (these would be analogous to trees only if they were upside down), prosodic analysts from their complex tabular arrays, connectionists from their particular symbols, and so on, here I will take up only the issue of the ways in which some of the rectangular/tabular presentations may actually retard understanding, and offer to those who may be interested some diagrams using a circle (or circles, or at least part of a circle) which I have found helpful in Hungarian language teaching.

The rectangular/tabular presentation of linguistic data has a long history, stretching back to the grammarians of the ancient world. It is retained in many contemporary grammars and especially textbooks based on traditional approaches, even though their nineteenth-century relationship to the (hard) sciences has long been superseded by quantum theory and even stranger phenomena. The sciences would now never tolerate – if they ever did – such terminological linguistic slapdashery as surrounds as apparently straightforward a term as PLURAL. In the description of languages with a SINGULAR–PLURAL distinction the meaning of PLURAL is ‘two or more’, while in a SINGULAR–DUAL–PLURAL scenario the meaning of PLURAL is ‘three or more’. It may be unreasonable to suggest that we continually modify scientific or scholarly terminology to match etymological accuracy; for example, no-one is likely to demand that the term ATOM(IC) be replaced simply because the atom is no longer unsplittable. On the other hand, language about language has special responsibilities to itself and towards inquirers and learners to be as clear as is humanly possible. Knowing the actual use of noun forms in *-K/-I(-)* in Hungarian, for example, it is misleading to say that ‘the plural in Hungarian is *-K/-I(-)*’, unless either the **meaning** of PLURAL is re-specified or a new term is used. It is a matter for debate which is better for teaching purposes, but one of these **MUST**

be done, else confusion will reign.¹ Furthermore, even the basic terms ‘singular’ and ‘plural’ cannot be satisfactorily used (inter alia) with reference to all three persons, since there is of course no ‘first person plural’ in the same cumulative sense as there is ‘second’ or ‘third person plural’. This has long been clear (and indeed in some languages there are quite different ‘inclusive’ and ‘exclusive’ ‘first person plural’ forms, to mention only the most familiar discrepancy)². However, the apparent absence of specific inclusive/exclusive forms in Hungarian does not mean that their presentation in the traditional rectangular/tabular format is at all helpful; it merely mimics quasi-mathematical displays used for other languages with a longer history of written description.³

The diagram below, or something like it, is frequently found. X marks the actual suffixes for person, Q marks the slot of the suffix I consider semantically incongruent. NUMBER across the top, PERSON vertically.

	sg	pl
1	X	Q
2	X	X
3	X	X

One possibility is to change the diagram, perhaps to the following, less misleading format:

	sg	pl
1		-----
	-----	1+2/1+3
2		2+2(+2...)
3		3+3(+2...)

This is not quite as neat but it is more accurate and draws attention to the problems of ‘first person plural’ in general (the ‘royal we’, the ‘editorial we’, the weasel ‘we’ of politicians, etc.), and more specifically to the problem surrounding

¹ Further argumentation in Sherwood 1990 [1991], 1996a, 2002.

² for Hungarian, Lotz 1976, Sherwood 2001; for inclusive/exclusive in the North American Indian languages, Mithun 1999, chapter 3; for number in general, see now Corbett 2000.

³ Historically the description of Hungarian has been squeezed into a Latin-style framework partly because there was no other available, but importantly also in order to legitimate it as a ‘proper’ language particularly since the Enlightenment; and despite the linguistics revolutions of the twentieth century, the otiose taxonomy remains largely intact today, especially among well-educated Hungarians working in non-linguistic fields, partly because in many schools it has developed into a curricular criterion of Hungarianness. ‘Patriotic linguistics’ is a legitimate field of sociolinguistic study; see Sherwood 1996b.

the ‘we’ forms in Hungarian, where there are two verbal conjugations for transitive verbs in every tense and mood. In this context the first conjugation⁴ form (in the present tense: *-unk/-ünk*) **may** imply a second person or indefinite or no object, while the second conjugation form (also in the present tense: *-juk/-jük*) **does** imply a third person definite object. The pairs of conjugation forms in the other persons operate quite differently (further details below, in the discussion of Abondolo circles). The changes in this diagram apply equally to the presentation of the possessive forms of the noun, and essentially to the pronoun system, too.

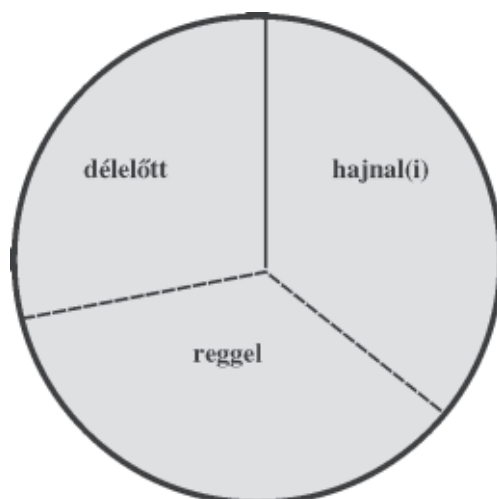
By analogy with such rectangular/tabular displays, vowel harmony variation in Hungarian is often shown in tabular form, with columns of two or three for the forms found.⁵ This phonological rule unnecessarily complicates the presentation of the morphology: there are only six vowel-pairings involved, three short and three long (with one pair at each vowel-height), plus a single vowel-triplet which is never found long. These can be abbreviated by means of symbols (I use Greek letters: only four, plus a single abstract length-mark, are required to deal with all vowel harmony variation in Hungarian) inserted into the vowel-space of the hundreds of suffixes found in Hungarian, as in: *-Bα* (for *-BA/-BE*) and *-HßZ* (for *-HOZ/-HEZ/-HÖZ*). This representation makes it possible to focus on *the correct level when encountering suffixes, which is morphology*. A single image thus represents what is likely to be the basically equivalent single image in the students’ mother tongue, e.g. English ‘IN’ = Hungarian ‘*-BαN*’, and refers the vowel harmony variation to the phonological realm of the vowel harmony rule. Recognizing the vowel harmony class of a word and using (e.g.) the case endings correctly are wholly different skills and the first must be explicitly taught before the second. There is no point in constantly parading two or three pseudo-alternative forms in tabular displays of suffixes: it is, apart from any other consideration, enormously disheartening for the learner and only reinforces the myths about how ‘hard’ Hungarian is to learn.⁶

By contrast I have found the use of circles much more helpful in my teaching. The simplest use may be called lexico-cultural. The following circle here represents a clock-face and shows the irreducible cultural differences associated with the English and Hungarian terms for the division into parts-of-the-day of the twelve hours from midnight to noon:

⁴ I use ‘first conjugation’ for the ‘*általános*/indefinite (etc) conjugation’ and ‘second conjugation’ for the other. I first heard these terms from the late Professor G.F. Cushing: the labels refer to the order in which the conjugations are normally taught, but may also be usefully neutral in other contexts.

⁵ See most recently Rounds 2001:26 etc.

⁶ Further details of the vowel harmony rule and Greek-letter symbols in Sherwood 1996, 2002

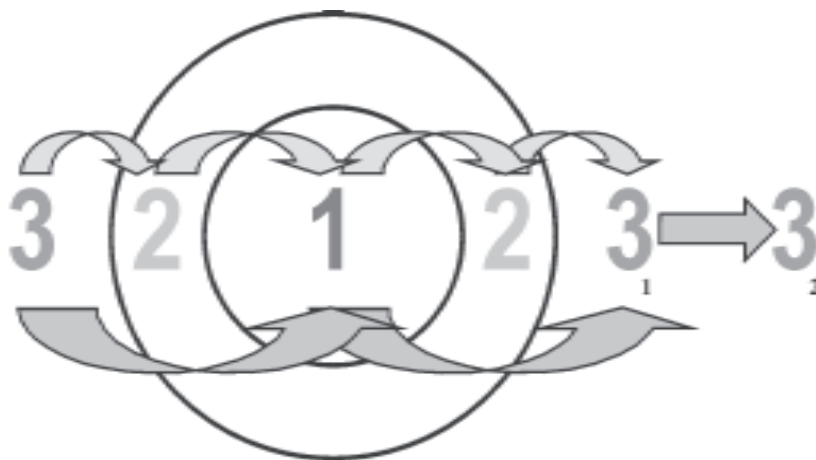


Thus there are three distinct Hungarian items for (IN THE) MORNING, as in e.g. ‘three in the morning, seven in the morning, and eleven in the morning (formerly ‘forenoon’). But it is also interesting to see where the (stippled) lines are actually drawn. Seasonal differences may influence the actual time of the onset of *REGGEL*, and perhaps personal variations in the onset of *DÉLELŐTT* (though **REGGEL TÍZKOR* is probably widely unacceptable, *REGGEL KILENCKOR* or even *?REGGEL FÉL TÍZKOR* might be acceptable). Something similar, though less spectacular, can be done for the hours from noon to midnight. Here one issue is the end-point of *DÉLUTÁN*, which may be later than that for ‘afternoon’: *DÉLUTÁN HATKOR* is certainly found, while ‘six in the afternoon’ may be less common than ‘six in the evening’.

In his outstanding thesis Daniel Abondolo uses concentric circles to suggest the form/meaning nexus in the two-conjugation verb system of Hungarian.⁷ In a somewhat simplified form I have employed his diagramming in my own textbook, though perhaps at too early a stage. The crucial notions are left-to-right movement, inward and outward (inward = towards 1: subject a higher person than object; outward = away from 1: subject a lower person than object, or in the case of the two third persons [*szereti* ‘he loves her’] the same). The inward movement endings are those of the first conjugation and are implicit (they MAY imply the objects pointed to: *szeretsz, szeret*); the outward movement endings are those of the second conjugation and are explicit (DO imply the objects pointed to: *szeretem, szereted, szeretlek, szereti*). Thus, for example, the much-discussed implicational form -LαK is seen to occupy a space where its explicitness determines its correct environment:

⁷ Abondolo 1987: 88-93 especially.

outward movement, person 1 to person 2. This is further evidence that quasi-philosophical attempts to define '(in-) definiteness' for language learners at the semantic level are not successful, since the traditional terminology and its various translations into other languages are unable to deal with the actual phenomena (e.g. why isn't 'someone' definite by comparison with 'no-one'?) which are overwhelmingly triggered by the presence of items most usefully specified at morpheme level.⁸ While the second and third person plural forms operate identically to the second and third person singular forms, the 'first person plural' may look as though it does not fit into the scheme, since *szeretünk* 'we love (you)' is an INWARD movement FORM (first conjugation) but has an OUTWARD movement MEANING (subject a lower person than object). In fact a 'we' is 'lower' only if we think it contains only 'first person', but as was seen above this is never true: 'we' is always either 1+2 or 1+3. This is why historically this 'first person plural' with a personal pronominal suffix is found in the first conjugation whereas all the other personal pronouns are found in the endings of the second conjugation.⁹



Thus: left-to-right (inward) movement = first conjugation forms:
IMPLICIT

left-to-right (outward) movement = second conjugation forms:
EXPLICIT

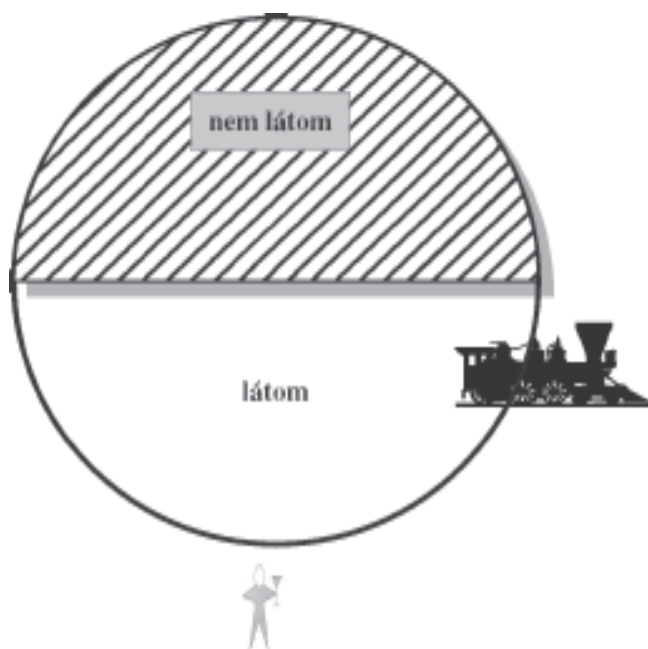
3>2 *szeret* (may imply *téged*)
2>1 *szeretsz* (may imply *engem*)
3>1 *szeret* (may imply *engem*)
1>2 *szeretlek*
1>3 *szeretem*
2>3 *szereted*
3/1> 3/2 *szereti*

⁸ Sherwood 1996:31 for the 'template' technique; see also Sherwood 2002.

⁹ Historians of language offer no explanation: 'A T/1.-ben, a többi személytől eltérően, a névmásból keletkezett rag, a *-mők/-mők*, nem a határozott, hanem az általános ragozásban kap helyet' – MNyTNY I: 137 (Erzsébet E. Abaffy).

A circle may also be used to help explain some uses of the problematic adverbials *MÉG* and *MÁR*. It should be stressed that the diagram can be used to explain only *some* of the uses of the two terms, though I consider these to be the basic ones which, once acquired, will make other uses easier to deal with. Particular attention must be paid to word order, especially the location of the negator *NEM* in its focus slot immediately to the left of the verb.

In this case the circle represents the track of a railway line and a train is imagined going round it (in either direction, though I prefer anticlockwise). While the train is chugging along the bottom half of the circle/picture, it is visible to the viewer (at the bottom of the diagram), who is able to say about it: *LÁTOM* (I can see it). In the shaded top half of the circle/picture the train is in a tunnel and thus not visible: *NEM LÁTOM* (I can't see it).



As the train begins to move from the point nearest to the viewer it remains visible until it reaches the line dividing the two halves of the circle: until then we may say [1] *MÉG LÁTOM*. Once it has disappeared into the tunnel, we may say [2] *MÁR NEM+LÁTOM*. As it travels round it cannot be seen but there is the expectation that it will reappear: we may say during this period [3] *MÉG NEM+LÁTOM*. Once it has reappeared we may say [4] *MÁR LÁTOM*. The leaving of the negator *NEM* in its correct slot with the verb offers the possibility of drawing an imaginary giant X across the diagram, linking the two occurrences of each of the elements *MÉG* and

MÁR in an intuitively satisfying way. Translations into most West European languages are not easily grafted one-to-one onto this diagram: [1] I can still see it, [2] I can no longer see it, I can't see it any more/longer, [3] I can't see it yet, I can't yet see it, [4] I can see it now, now I (can) see it; **there** it is; [much more rarely:] I can see it already, I can already see it. Therefore the Hungarian diagram is best presented in Hungarian, and the teacher should investigate with great care what the realisations of each of the four phrases might be in the students' mother tongue(s). In the case of translation from Hungarian into English, the diagram can be used, for example, to prevent the overuse of 'already'.

The two elements may, of course, be found postverbally (*látom még, nem látom már* etc.), but this order should be taught specifically as somewhat more marked (contrastive?) and thus less usual; the negator *NEM* must remain with the verb.

The two elements may be reinforced for greater expressivity. *MÉG* is reinforced by the addition of *MINDIG*, which draws the stress onto itself (from the verb), leaving *MÉG* with what may be usefully described as topic intonation. *MÁR* is reinforced by adding a preceding *MOST*, which normally extends leftwards the domain of the topic intonation of *MÁR*, though *MOST* may have its own stress in addition (*még mindig látom, most már nem látom* etc.), perhaps when used contrastively. Reinforced forms are not normally found postverbally but cannot be ruled out entirely (*?nem látom most már*).

The diagram may be cut in half vertically to deal with non-cyclic polar opposites in nouns and adjectives along a familiar time/process trajectory:

János már felnőtt/János már nem gyerek//János még nem felnőtt/János még gyerek
János már egészséges/János már nem beteg//János még nem egészséges/János még beteg

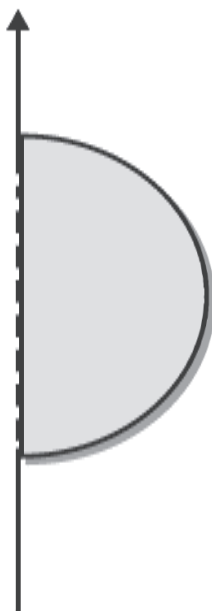
(Forms like *már gyerek, még egészséges* may, of course, exist but their presuppositions are not consistent with a regular time/process trajectory and hence do not fit this schema.)

Finally, diagrams may be used to help illuminate semantic complexity. Naturally, diagrams of this kind may be more complex, reflecting a greater degree of abstraction. I have however found helpful a partly circular diagram to answer the question: How many senses does the Hungarian verb *KERÜL* have? Or to put it another way: Is there a single verb *KERÜL* or are there several? The lexicographer's dilemma – homophony vs. polysemy – presents itself here as a teaching and learning task that occurs quite early in the language learning process (making purchases, etc.) and can also be used to illustrate the unusual richness of the semantics of some basic Hungarian verbs. The Academy Dictionary opts for the 'single verb' solution and lists three 'supersenses' which may be rendered

- I. 'to progress, avoiding the straight, shortest route',
- II. 'to (happen to) find oneself/itself in some situation/condition' (a frequent additional feature, not highlighted in the dictionary but present in a number of examples is 'unexpectedly or surprisingly [because not in a straightforward way]' – PS), and
- III. 'to cost (an amount)'

As these English renderings suggest, it is difficult to see from outside Hungarian how these senses might be connected. A diagram may help, however.

This is the one I use:



This diagram demonstrates the feature “indirectly, in a roundabout way”, i.e. not directly or straightforwardly, shared by the three senses. The senses *kerül valamit/valakit* ‘avoids, goes round’ and *kerül valahova* ‘finds its way somewhere somehow’ (not in the most obvious, direct way – see above) are fairly clear, but it may not be obvious how ‘to cost (an amount)’ fits into the picture. A full explanation would take us into the linguistic hinterland of Hungarian barter and trade¹⁰, but briefly: securing something by simply *taking it* (*vesz-elvesz*) counts as *securing it directly*, while securing it by paying for it, i.e. obtaining it *in return for money* (*vesz-megvesz*) counts as *securing it indirectly*. An item secured in this latter way comes to its new owner in a semi-circular, roundabout way, *via* money; it really does *KE-*

¹⁰ Sherwood MS

RÜL, with the verb's links to *kerek*, *kerék*, *kering* making this round(about)ness quite patent.

In conclusion I would stress that the purpose of these diagrams is primarily pedagogical¹¹. It may be the case, indeed it is more than likely, that one or other of them can be shown to have theoretical implications¹². I would be glad if this proved to be so and I am myself involved in work aiming to demonstrate such implications. It is, however, my view that their use as teaching aids is 'freestanding' and valuable enough on its own to warrant their presentation here even if they should prove to offer no exciting theoretical perspectives. I hope teachers and learners of Hungarian agree.

REFERENCES

- ABONDOLO, Daniel M. (1988): *Hungarian Inflectional Morphology*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- BENKŐ, Loránd (chief ed) (1991): *A magyar nyelv történeti nyelvtana I. A korai ómagyar kor és előzményei* [=MNYTNY I.]. Budapest: Akadémiai Kiadó
- CORBETT, Greville C. (2000): *Number*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press
- LOTZ, János (John) (1976): *Szonettkoszorú a nyelvről*. Budapest: Gondolat
- MITHUN, Marianne (1999): *The Languages of Native North America*. Cambridge Language Surveys. Cambridge: Cambridge University Press
- ROUNDS, Carol H. (2001): *Hungarian. An essential grammar*. London and New York: Routledge
- SHERWOOD, Peter (1990 [1991]): 'Nyelvtan, terminológia, nyelvtanítás: nyelvleírás és pedagógia összefüggése két *terminus technicus* példáján'. in: Orsolya Egyed *et al.* (eds) *Hagyományok és módszerek. Az I. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia előadásai, II.* Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 104-120.
- SHERWOOD, Peter (1996a): *A concise introduction to Hungarian*. London: School of Slavonic and East European Studies, University of London
- SHERWOOD, Peter (1996b): 'A nation may be said to live in its language': some socio-historical perspectives on attitudes to Hungarian'. in: R. B. Pynsent (ed): *The Literature of Nationalism. Essays on East European Identity*. London: School of Slavonic and East European Studies, University of London, and Macmillan. 27-39.
- SHERWOOD, Peter (2001): 'Definiteness in the Ugrian languages'. in: T. Seilenthal *et al.* (eds): *Congressus Nonus Internationalis Fenno-Ugristarum (7-13. 8. 2000 Tartu). Pars VI Dissertationes sectionum Linguistica, III.* Tartu [: Trükk OU PAAR]. 185-187.
- SHERWOOD, Peter (2002): 'Hungarian as L2: some problems as seen from abroad'. in: *Hungarológiai Évkönyv* [PTE BTK, Pécs] 3: 21-30.
- SHERWOOD MS: Lectures on translation, SSEES 2002-2003.
- WEBER, Kata (2003): 'Elemi beszédkészség-fejlesztés a magyar mint idegen nyelvi órán – kognitív megközelítésben'. in: *Hungarológiai Évkönyv* [PTE BTK, Pécs] 4: 92-103.

¹¹ This applies to the Abondolo circles also (Daniel Abondolo, p.c.)

¹² e.g. Weber 2003: 99

Szende Tamás

A magyar grammatika tanítása francia környezetben*

1. A hungarológia kiterjedt európai hálózatában fontos helyet foglal el Franciaország, ahol az 1930-as évek óta folyik rendszeres és színvonalas magyaroktatás. Nyelvünk tanulmányozása a hagyományos finnugrisztika és az uráli összehasonlító nyelvészet keretében épült ki, és sokáig annak egyszerű segédelemeként működött. Munkahelyemen, az INALCO-n (*Institut National des Langues et Civilisations Orientales* = Keleti Nyelvek és Civilizációk Egyeteme), a Közép- és Kelet-Európa tanszéken jött létre a hungarológiai szakcsoport, amely jelenleg 5 éves, állami diplomával járó magyar nyelvi, irodalmi és kultúrtörténeti képzést nyújt. A tanszéken finn és észt szak is működik. A három oktatási ciklus (Dulco, Licence, Maîtrise) befejezése után hallgatóink doktori program keretében folytathatják tanulmányaikat.

Mintthogy 2001 augusztusában, az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus „A magyar mint idegen nyelv – a magyar mint kisebbségi nyelv (a magyar nyelv- és kultúraelsajátítás kérdései)” szekciójában már részletesen beszámoltam az intézményünkben folyó hungarológiai tevékenységről, a tudományos munkáról, az oktatás-kutatás eszközrendszeréről, e helyütt csak arra utalnék, hogy igen heterogén nyelvi-szakmai előéletű, érdeklődésű és motivációjú tanulógarda igényeinek kell megfelelnünk.

Több mint 100 magyarul tanulni vágyó hallgató fordul hozzánk évente. Foglalkozás szerinti megoszlásuk jelzi a kor igényeit: fokozatosan szűkül a hagyományosan filológus beállítottságú hallgatói réteg. A második vagy harmadgenerációs, Franciaországban született, nem ritkán élemedett korú hallgatókon kívül azonban egyre nagyobb számban iratkoznak be hozzánk a térség iránt érdeklődő – magyar gyökerekkel nem rendelkező – szakemberek (jogászok, közgazdászok, politológusok, katonatisztek), akik gyakran több nyelv birtokában fognak a magyar nyelv elsajátításához, de van fiatal magyarországi és erdélyi hallgatónk is. Az ő esetükben munkánk főként az anyanyelvi tudat erősítését jelenti, hiszen a hibridizáció legkülönbözőbb fokozatai – a francia gondolkodásmódnak a magyar nyelvi kifejezésben történő felbukkanása – náluk is megfigyelhetők.

2. A továbbiakban a magyar nyelvtan tanításáról adok vázlatos ismertetést, értékelést. A rövid körképben beszámolok arról a nemrégiben megjelentetett tankönyvről, amely a magyar szakos képzés nyelvtani megalapozását szolgálja egyetemün-

kön (T. Szende – G. Kassai: *Grammaire fondamentale du hongrois*. Langues & Mondes – L’Asiathèque, Paris, 568 p.).

A leíró magyar nyelvtanra négy éven át hetente összesen másfél óra (előadás és szeminárium) jut. A szakot lezáró ötödik év (*maîtrise*) már nem szerepeltet a programban rendszeres nyelvtanoktatást. A 8 szemeszter (szemeszterenként 13 tanítási hét) alatt igyekszünk áttekinteni a mai magyar nyelv teljes rendszerét. A képzés során a hagyományos hangtani, alaktani és mondattani vizsgálatok mellett szóba kerülnek nyelvhelyességi, stilisztikai, szövegtani problémák, megismertetjük az alapvető nyelvészeti kiadványokat, s a viták során teret adunk az általános nyelvészet főbb kérdéseinek is.

Kassai György kollégámmal olyan áttekinthető tagolású, önálló tanulásra is alkalmas egyetemi tankönyvet kívántunk a tanulók kezébe adni, amely tekintetbe veszi a francia nyelv sajátos jegyeit és az adott nyelvet beszélő közösség szokáskultúráját. Gyakorlati céllal készített leíró nyelvtanunk átfogó képet kíván nyújtani azokról a szabályokról, melyeknek segítségével a szövelemek szavakká, a szavak mondatokká kapcsolódnak a szinkrón magyar nyelvhasználatban. Nem új nyelvleírásról, hanem sajátos műfajról: kezdőknek, középhaladóknak és haladóknak szánt közvevítő munkáról van szó.

3. Az elmúlt évtizedekben jelentős ismeretek halmozódtak föl az intenzív magyar–francia kontrasztív kutatásoknak köszönhetően. Aurélien Sauvageot *Esquisse de la langue hongroise* és *Premier livre de hongrois*, valamint Nyéki Lajos *Grammaire pratique du hongrois d’aujourd’hui* című kiváló munkái a francia nyelv prizmáján keresztül, a művelt francia olvasó ismeretanyagára támaszkodva vizsgálják, érzékelik a magyar nyelvet, és számos figyelemre méltó összefüggést hoztak felszínre. Ezek tehát olyan komoly előzmények, amelyek nélkül nehezen lett volna elképzelhető gyakorlati tankönyvünk elkészítése.

Kollégámmal felhasználtuk mindazokat a módszertani tapasztalatokat, amelyeket a magyar mint idegen nyelv tanítása, nyelvkönyvek (*Le hongrois sans peine*, *Le hongrois tout de suite*) szerkesztése és a szótárírás (*Magyar–francia szótár*) során szereztünk. Szótár, nyelvkönyv és nyelvtan egymást kiegészítve, feltételezve, segítve írja le a nyelvet. A szótár a nyelvi elemeket egymástól elszigetelten tárgyalja, de ezt szemantikai, pragmatikai, stilisztikai, szintaktikai információk segítségével teszi. A nyelvkönyvek mondatait is szükségszerűen a grammatikai előrehaladás inspirálja. Amit e munkák elválasztanak, leckékre bontanak, késleltetnek, az a nyelvtanban ömlesztve egy helyre kerülhet.

Ez alkalommal figyelmünk tehát a grammatikai ismeretek rendszerezésére, megértetésére összpontosulhatott, de mind a nyelvpedagógia, mind a lexikográfia arra intett bennünket, hogy a felesleges magyarázatok helyett olyan egyértelmű pél-

dák illusztrálják a jelenségeket, funkciókat, amelyekkel valós szituációkban, élőnyelvi megnyilatkozásokban is találkozhat a tanuló.

Minden ilyen tárgyú munka szerkesztésekor alapvetően fontos annak tisztázása, hogy az egyre-másra megjelenő új oktatócsomagok, „központi” tananyagok mellett van-e szükség helyi kiadványra. Felvetendő: az adott megközelítés, keret mennyire képes új eredményeket hozni.

Felfogásunk szerint a magyar nyelv tanulását gátló nyelvi interferencia-jelenségek és a negatív transzferből adódó tévedések szükségessé teszik a kifejezetten egy nyelvterület számára készített nyelvtanokat. Hiszen a nyelvek autonóm és többé-kevésbé érintkező rendszerekként is bemutatathatók, leírhatók.

4. A nyelvtani anyag tervezésekor, szelektálásakor, a jelenségek és részrendszerek szembeállításakor a francia nyelvi tudatra és a leggyakoribb grammatikai nehézségekre, tévedésekre alapozunk, mindemellett fokozottan ügyelünk a nyelvészeti és nyelvpedagógiai szempontok kiegyensúlyozott érvényesítésére. Tény ugyanis, hogy a korábban megjelentetett munkákkal nehezen boldogultak nem nyelvész beállítottságú hallgatóink.

Hozzáteszem: nem emlékszem olyan egyetemistára, aki kizárólag a nyelvtani rendszert óhajtotta volna elsajátítani nálunk; a vonzerő a használható nyelvismeret és a kultúra.

A forrásnyelvi környezetből adódó konfliktus-pontok feloldását tűztük ki tehát legfőbb célként, s úgy érezzük, hogy a végeredmény különösebb szakmai előélet, nyelvészeti-terminológiai tanulmányok nélkül, a középiskolából hozott nyelvtani alapismeretekkel is megérthető.

Ahogy munkánk nem fedi a teljes nyelvi valóságot (statisztikailag alulreprezentált jelenségekkel például nem foglalkozunk: az *-é* birtokjel *-i* többesjellel megterhelt többes száma (*fiaméi*) az anyanyelvű használó számára is problematikus, így nem fejtjük ki részletesen; de nem térünk ki a zárt *ë* hangra sem), nem vállalkozik a két nyelv teljes körű kontrasztív vizsgálatára sem. A nyelvi tények kommentálásakor nem állítunk szembe mindent a francia nyelvi gondolkodás logikájával, és nem adjuk meg minden jelenség lehetséges francia ekvivalensét.

A magyarázatok mérsékelt kontrasztivitását ellensúlyozza a fordítás, amely hozzásegít számtalan szerkezeti különbség és egyezés feltárásához, az elemek elrendezésének, logikájának a megértéséhez, az igeidők hiányából fakadó nehézségek megértéséhez, és elsőrendű eszköz annak felismeréséhez, hogy hol morfémát, hol szót, hol szócsoporthoz, hol mondatot, hol szövegegységet fordítunk, valamint hogy bizonyos magyar struktúrák – Klaudy Kinga kifejezésével szabadon élve – „barátságatlanul” viselkednek a francia nyelvvel szemben. A magyar nyelv számos olyan szerkezeti tulajdonságot kódol morfémákkal, amelyet a francia szintaktikailag fe-

jez ki. A beszélő egy szóba tömöríti azt, ami franciául hosszú kifejezés: *ültömben* 'pendant que j'étais assis', *érezni* 'on peut le sentir'. Máskor a pontosabb ekvivalencia a mondat, sőt a szöveg szintjére kerül át: *bélyeget csak vett* '(j')espère bien qu') il a acheté des timbres (ce serait la moindre des choses)', *bélyeget csak vett* 'des timbres, il en a seulement acheté (il n'en a jamais vendu)'.

Közhelyszámba megy, hogy kontrasztív perspektívában minden nyelv sűrít és felesleget termel, és hogy minden nyelvi szinten hiányok és többletek keletkeznek.

De azt hiszem, igaz az is, hogy a másik nyelvben ismeretlen „plusz és mínusz” kategóriák, struktúrák néha kisebb gondot okoznak, mint a hamis barátok, a grammatikai *faux-amis*-k, amikor nem pusztá szójelentések, hanem működési szabályok, használati tartományok térnek el többé-kevésbé egymástól.

Hallgatóink következetesen kerülnek az ún. „ható” igét, amelyet amúgy nem is olyan könnyű igeiként bemutatni, és párba állítani az eltérő szemléletű francia *pouvoir* segédigével. Az sem lehet véletlen, hogy francia anyanyelvű diákjaink gyorsan elsajátítják a magyar főmondati felszólító módot, de nem mernek élni a mellékmondati imperatívusszal (amit joggal tartanak kötőmódnak, használatának egyes esetei ugyanis kapcsolatba hozhatók a franciával), mert hamar ráébrednek arra, hogy mégis egészen más, mint a francia 'subjonctif'.

A kérdést némileg leegyszerűsítve azt is mondhatnám: az alaptag jelentésszerkezetéhez szervesen illeszkedő igei, névszói vonzatok rögzítése is számos esetben egyfajta 'faux-ami' probléma: sokszor eltérnek, gyakorta hasonlítanak, valójában mégsem egyeznek a vonzatstruktúrák. Ezért a nyelvtant viszonylag terjedelmes vonzatszótár egészíti ki.

5. A két nyelv explicit magyarázatok, illetve fordítás révén történő egybevetése óhatatlanul analógiákat is felszínre hoz.

Könyvünkben kitüntetett figyelmet szentelünk mindazon szószint alatti és szószint feletti elemeknek, amelyek szemantikai egységként működnek. Az önálló szó és a képző közötti átmeneti kategóriák megvilágításához jó párhuzamot kínál a forrásnyelv. A szóalkotás tárgyalása során nem árt hivatkozni az elvonással, rövidüléssel létrejött összetételi előtagok (*tévhit, téveszme, gyógyszer, gyógyvíz*) és a franciában használatos prefixumok (*rétro* 'vissza': *rétroactif, rétrospective; post* 'utó': *postnatal, postproduction* stb.) azonos természetére. A denominális nomenképzők kapcsán pedig érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a francia nyelv is számtalan lehetőségét ismeri a kicsinyítésnek: *-ard (faible – faiblard), -elet (aigre – aigrelet), -aud (court – courtaud)* stb.

A szóképzés vizsgálatánál mindig jelezzük, hogy a termékenység és a gyakoriság itt is, ott is mennyire különböző kategóriák. Hasznos utalni arra, hogy a franciában sem lehet mindig eldönteni, hol van a tő és a toldalék határa, hogy a képző

nem a szóhoz, hanem annak valamilyen csonka, atipikus (-*et*: *agnelet*, -*iner*: *pleuviner*) történetileg kialakult formájához vagy olyan latin-görög tőhöz járul, amely nem használatos önálló szóként (*céc-ité*).

Az igeekötők gazdag szemantikai tartalma és jelentésmódosító szerepe kapcsán könnyen bizonyítható, és nem utolsósorban didaktikai támpontot ad, ha arra utalunk, hogy az igei prefixum sok fejtörést okozó poliszémiája a franciában is létező jelenség: *recopier* ('újra'), *revenir* ('vissza'), *recouvrir* ('teljesen').

6. A magyarországi monográfiák, folyóiratok kiapadhatatlan forrásai tevékenységünknek. Az otthoni leíró nyelvtanok – a nyelvi rendszer ismertetésekor – értelem-szerűen átsiklanak olyan jelenségek fölött, amelyeknek leírása, részletezése nélkül nehezen képzelhető el a nyelvtan tanítása idegen földön. A jelzői helyzetben álló *ez/az* mutató névmás sajátos viselkedésére például igen kurtán utalnak a hazai nyelv-tanok. É. Kiss (81-82) csak futólag említi – a mutató névmás érdekességeként –, hogy módosítóként megkapja az általa módosított főneves kifejezés toldalékait. Az így megfogalmazott szabály nem igazítaná el kellőképpen az idegen ajkú tanulót. Keszler (165-168) is röviden szóba hozza, hogy itt más jelzős szintagmától eltérően számbeli és esetbeli egyeztetés is van: *azt a fiút, azokat a fiúkat*. De egyik könyv sem beszél a névszói alaptaghoz járuló névutó egyeztetéséről: *az után a fiú után / azok után a fiúk után*, és arról sem, hogy ilyen szerkezetben – meghatározott körülmények között – a mutató névmás rövid alakra is válthat: *e mellett a fiú mellett / a mellett a fiú mellett*.

Ahogy a szépirodalomnak, a nyelvtannak is vannak nehezen befogadható műfajai. Az elmélet nem minden esetben alkalmas arra, hogy az egyes jelenségeket meg is tanítsuk. Az eddigi kutatások nem adnak kielégítő segítséget az alanyi és tárgyias igeragozás megértéséhez. A nyelvtanok által kínált logikai-szemantikai megköze-lítés nem vezet eredményre. A kaotikusnak tűnő rendszer riadt hallgatói elutasítása Ignotus „Akasszanak fel, ha értem!” frappáns mondatát juttatja eszünkbe. Tapasz-talataink szerint e területen egyedül az explicit formai elhatárolások, szabályszerű-ségek taníthatók (*mindent értek / mindegyiket értem; valakit látok / valamelyiket látom*).

Pozitív példaként említeném, hogy a korábban nem kellőképpen előtérbe állí-tott léigés + határozói igeneves (*meg vagyok hívva, az ügy el van intézve* típusú) ál-lapotot, állapotváltozást kifejező szerkezetet, illetve a magyar mellékmondat idő- és módviszonyait igen részletesen – és számunkra jól használható módon – tárgyalja a most megjelent Keszler-grammatika.

Az említett hazai nyelvtanoknál sokkal részletesebben foglalkozunk a névutók funkcióival, fajtáival. Jóllehet javarészüik egyszerű nominatívusszal működik (*egy óra múlva, a gyerekek közül*), az ún. ragvonzó névutók, amelyek az előtte álló név-

szót kötelező raggal látják el (*vmihez képest, vmire nézve*) részletesebb tárgyalást igényelnek.

Külön fejezetet szenteltünk a birtoklás kifejezőeszközeinek. Egy helyen fejtjük ki a birtokos személyragozást, a birtokos szerkezetet, a birtoklást kifejező létigét (*nekem van vmim*), az *-é* birtokjelet és a birtokos névmásokat.

Összefoglaló funkcionális fejezetet nyitottunk a hely- és időviszonyok kifejezőeszközeinek. Itt tekintjük át a háromirányúság nyelvtani-logikai rendszerét, a földrajzi nevek helyragozásának néhány fontos szabályát, a *mikor?*, *mettől meddig?*, *mennyi ideig?*, *mióta?* stb. kérdések köré csoportosítható szerkezet- és mondatmin-tákat. Itt olyan – álláspontunk szerint – lényeges információk birtokába jut az olvasó, amelyek csak vékony szállal kapcsolódnak a hagyományos nyelvléíráshoz, és a lexika körébe is utalható jelenségek.

Vizsgáljuk a szöveg kohézióját biztosító elemeket, a szövegalkotói kompetencia kialakításához elengedhetetlen beszéd-töltelékeket, szólunk a normatív mondat-töredékekről, a mondatátszövődésről. E kérdésekre a korábbi tankönyvek csak mel-lékesen vagy egyáltalán nem utaltak.

Könyvünk olvasói ingadozással, kétséges jelenséggel is szembesülnek. Meg-emplítjük a szemünk láttára zajló nyelvi változásokat, szólunk a normától eltérő ala-kokról (*eszek, dolgozok*), igyekszünk következetesen bemutatni a nyelvi követke-zetlenségeket és a nem kellően tisztázott kérdéseket: így az esetragok rendszere kapcsán utalunk a korlátozott használatú, vonzatkerettel nem rendelkező képzőszerű és többféleképpen azonosítható ragokra (*-kor*, *-nként*, *-stul/-stül* stb.).

7. Nemcsak az anyanyelv állja el a magyartanulás útját, hanem az anyakultúra is. A megkerülhetetlen alaktani, mondattani problémák mellett fokozott figyelmet szen-telünk az összeforrottság különböző szintjén álló – és az anyanyelvi beszélő tuda-tában mozgósításra készen álló – szókapcsolatok, kollokációk, az azonos helyzet-hez kötődő nyelvi megnyilatkozások kérdésének. Ezek a jellegzetességek ugyanis nagymértékben befolyásolják a nyelvelsajátítást.

Egy meghatározott kommunikációs helyzet megoldásához nyelvtani szabályok és szókészleti elemek mozgósítására van szükség. A nyelvi jelenségek ismerete, az ele-mek grammatikailag pontos és sorrendileg is helyes megválasztása azonban nem fel-tétlenül ad értelmes kijelentéseket. A nyelvi formák elsajátítása nehezen képzelhető el szociális információk nélkül. Franciául nem szokás „*gratulálni*” a születésnaphoz, viszont a közönséges *merde* ('széklet') szóval kívánnak egymásnak szerencsét.

Bár nem elhanyagolható a kulturális átfedés a két nyelvközösség között, a ci-vilizációs ismeretek hiánya nap mint nap gondokat okoz a nyelvi kijelentések for-dításánál, értelmezésénél. A szóösszetételek kapcsán hangsúlyozottan utalunk a le-xikai elemek politizálódására (l. *fridzsiderszocializmus* és *csengőfrász*); a

nyelvtantudáson túlmutató, mögöttes kulturális jelentéstartalmak fontosságát többek között a „magyarázom a bizonyítványom” elemzésével szemléltetjük. Gondot fordítunk a különböző korú és társadalmi helyzetű beszélők kommunikációjának kérdésére, jelezzük az üdvözlési, megszólítási formák irracionális sokféleségét (*ketteske, ügyvédnő, viszonthallásra* stb.). E jelenségek úgyszintén a szókészlet körébe utalhatók, ám a sajátos beszédhelyzetekből fakadó normatív és formailag kötött megnyilatkozások, sztereotípiák, a nyelvi közösség kollektív tapasztalatain nyugvó asszociációk, vagy mondjuk így: a kommunikációs szükségyszerűség elválaszthatatlanul kötődik a grammatikai megvalósíthatósághoz. A nyelvi rendszer elsajátítása akkulturáció, egy új műveltség felfedezése.

Kassai György szerző kollégám, aki iskolateremtő munkásságával, mindenekelőtt fordításelméleti, összehasonlító stilisztikai tanulmányaival egyfajta hidat teremtett a befelé forduló (deskriptív) és a külső (szociális) nyelvészet között, hallatlan lendületet adott a kérdéses fejezetek megírásához.

8. A szemináriumi munka során nagy súlyt helyezünk a használatra, a gépies ismétlést megkerülő és autonóm nyelvhasználatot segítő gyakorlatokra. Az első oktatási héttől kezdve eredeti szövegeken, a nyelvi jelenségek, többretegűségek természetes hordozóin keresztül szemléltetjük a nyelv működési törvényeit, az összefüggéseket, az agglutinálásban rejlő lehetőségeket.

Ahol lehetséges, a szegmentálás során a szerkezetek átláthatóságát, a gazdaságos jelölésmódokat hangsúlyozzuk. A szavak elemzése során fontos szerepet játszanak a történeti előzmények, a nyelvújításra, az erősen motivált magyar szókészletre, az idegen nyelvi hatásokra, a klasszikus vagy európai gyökerű szavakra stb. való rendszeres hivatkozás.

A tőtípusok felismerése, a szótári alapformáknak a szóalakok alapján történő rekonstruálása, a toldalékok funkciójának és sorrendjének meghatározása, az előhangzók, az alakváltozatok és a paradigmásorok elsajátítása, a magyar nyelv szám-talan „kvázi-szavának” ismertetése nem választható el a szókincsfejlesztéstől, az artikuláció (nem leküzdhetetlen) nehézségeitől: *a*, *gy*, *h* fonémák, a kérdő mondat intonációja stb.

Lényeges azt is tudatosítani, hogy a hagyományos magyar nyelvleírás nem minden esetben transzplantálható. Vannak olyan kategóriák, oppozíciók, terminusok, amelyek nehezen értelmezhetők. Az igei és névszói toldalékmorfémákat, a jelek és ragok teljes rendszerét együttesen szuffixumként (*'suffixe'*) írjuk le. Kontrasztív optikában gyakorlatilag érvényét veszti a vonzat és alaptagja között viszony érzékeltetésére használt 'szemantikai tartalommal rendelkező (szemantikus)' és az azt nélkülöző 'aszemantikus' vonzat megkülönböztetése. Megemlítem azt is, hogy az alaktani és mondattani szempontok keverése egyáltalán nem zavarja hallgatói-

mat; a francia hagyományok szerint az *adverbium* határozót és határozószót egyaránt jelenthet. Az idegen ajkú számára meghatározó szempont annak tisztázása, hogy mi toldalékolható és mi nem, s nemigen érti, miért kerül egy kalap alá a hagyományos igenévcsoport, amelyben a főnévi és melléknévi toldalékolható, a határozói igenév azonban nem.

9. Pár hete rövid felmérést végeztem hallgatóim körében arról, milyennek látják a magyar nyelvet. A visszajelzések szerint a magyar nyelv pazarló, testes, titokzatos és költői.

Pazarló, mert a leghétköznapiabb közlemények megvalósításához is túldeterminált struktúrákat használ, a nyelvi kifejezést az idegen ajkú tanuló számára „értéktelen” elemek tarkítják.

Testessé teszik a sűrített és bonyolult nyelvi formák, amelyek ellentétben állnak a francia nyelv analitikus, „karcsú” nyelvi kifejezőeszközökre épülő kifejezőmódjával.

Titokzatos, rejtegeti szándékát, jól értesültségét, nehezen azonosítható, ellipszis alá eső egységeivel, zéró alanyával (*Meghívott vacsorára*), zéró tárgyával (*János meghívott vacsorára – engem ?, téged ?, minket ?, titeket ?*) és a zéró állítmányként megélt *Péter beteg*, *Péter a második* típusú kopulahiányos mondatokkal, a törölt utaló- és kötőszavakkal.

Ugyanakkor költői – amivel a hallgatók a mozgást jelentő, hangutánzó és hangulatfestő igeik zavarba ejtő gazdagságára, a páratlan képszerűségre utalnak.

Mit tartanak különösen nehéznek a magyar nyelvtanban? – így hangzott a hallgatóknak szegezett második kérdés. Korántsem a teljesség igényével az alábbi visszatérő problémákat emelném ki a kapott válaszokból:

- a franciában semmihez sem köthető névszói állítmány;
- a toldalékok kapcsolódása és egymáshoz való viszonya;
- a nehezen megjósolható kötőhangok, kényszerhangzók;
- az igeikötő szerepe, helyzete, megválasztása és hátravetése;
- a bővítmények mondatbeli sorrendje, a nyomatékos szórend;
- a birtoklás kifejezése.

Az idézett felmérés azt igazolja, hogy számos lényeges – mindenekelőtt szintaktikai – kérdés megválaszolásával eddig adósak maradtunk, s hogy ezek nem részesülnek kellő figyelemben az oktatás során.

Mindennapi tapasztalataink némileg kétségessé teszik az itt-ott hangoztatott tételt, mely szerint minél gazdagabb, bonyolultabb valamely nyelv alaktana, annál egyszerűbb a mondattana. A közlési lehetőségek végtelen variabilitása, a laza és

kötött szintagmák kérdése, a beszélő állásfoglalásának felmérése, a szórendformáló tényezők megértése a legáltalánosabb hibaforrások közé tartozik, és minden bizonnyal a legingoványosabb terület munkánkban.

Nem rendelkezünk a nyelvtani anyag következetes felépítését, a szerkezetek működtetését segítő, a sematikus ismételtetésen túlmutató és a struktúrák kreatív befogadását célzó gyakorlatrendszerekkel. Hasznos információkkal szolgálna számunkra a magyar anyanyelvi beszélők viselkedésmódjának, kommunikációs kultúrájának szervezett feldolgozása. Hiányoznak a mai nyelvhasználatra, a szókészleti egységek működésére vonatkozó megbízható adatok és egy olyan tudományos igényű munka, amely didaktikai szempontok szerint feltárná a lexikai összefüggéseket, a legfontosabb szavak képzett származékait. Az ilyen jellegű hasznos kiadványok terén van mit tanulni a francia alkalmazott nyelvészettől.

10. A magyar nyelvi tények franciaországi közvetítéséhez, feldolgozásához, bemutatásához további elmélyült kontrasztív kutatásokra van szükség. Itt jegyzem meg: a hazai elméleti és gyakorlati szakemberekkel való rendszeresebb együttműködés és információcsere érdekében 2003 decemberében partneregyetemünkkel, a Paris 3 – Sorbonne Nouvelle Egyetemmel közösen konferenciát szervezünk a magyar nyelv elsajátításáról.

IRODALOM

KESZLER Borbála (szerk.) (2000): *Magyar Grammatika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
É. KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SIPTÁR Péter (1998): *Új Magyar nyelvtan*. Budapest, Osiris

Szűcs Tibor

A közel–távol szembenállás jelentősége a magyar nyelv rendszerében*

A rendszerközpontú megközelítés a **funkcionális** szemlélet jegyében lehetővé teszi, hogy valós összefüggéseiben és minél árnyaltabban mutathassuk be annak a közel–távol szembenállásnak a kifejeződését is, amelynek nyelvünkben joggal tulajdoníthatunk kitüntetett jelentőséget, hiszen tipológiailag – több nyelvi szinten áthajló szervező elvként – **komplex** típusban megragadhatóan **nyelvsajátos** vonást képvisel. Hasonlóan átfogó érvényű jelenséggént egy korábbi alkalommal a zérus-jegyről szólottam. Minthogy meggyőződéseim szerint a most tárgyalandó oppozíció is tehát szervesen áthatja a magyar nyelv alsóbb és felsőbb szintjeit a lexika és a grammatika közös metszetében, föltétlenül szükségesnek tartom, hogy a funkcionális nyelvleírás feltárja működésének lényegét, s a funkcionális nyelvoktatás is következetesebben számoljon vele.

Ehhez a térszemlélet **kognitív** szemantikai háttérű megvilágításával kiemelt megfelelő példasorok elemzését a magyar mint idegen nyelv gyakorlatában optimális esetben ilyenkor az idevágó – néhány európai nyelv vonatkozásában felmerülő – **kontrasztív** nyelvészeti tanulságok megfogalmazása is kíséri.

Kiindulásul a szélesebb szemiotikai összefüggésrendszer szempontjából először is fontos látnunk, milyen fontosabb típusokban telítődnek funkcióval az ún. relatív motiváció esetei a nyelvben, hogyan járulnak hozzá pl. a hangzás kifejező hatásaihoz, a nyelv képszerűségéhez, a szókészlet transzparenciájához, a szerkezetek átláthatóságához, s mindezzel mennyiben képviselnek nyelvsajátos jellemzőket vagy arányokat. (Ugyancsak egy korábbi alkalommal a transzparencia jelentőségéről is szót ejtettem már.)

A ma alapján digitális elvű, szimbolikus típusú nyelvi jel önkényességének elvét viszonylagossá tevő analóg kódolású (ikonikus vagy indexikus jellegű) eszközök a motivációnak különféle szintű és jellegű típusait képviselik (vö. Bencze 1990, 1996: 53-66; Fónagy 1977: 645-650, 1999):

- (1) elsődleges (közvetlen) motivációként:
fonetikai motiváció (hangutánzás, hangulatfestés)
- (2) másodlagos (közvetett) motivációként:
 - (a) fonológiai motiváció (hangszimbolika)
 - (b) szuprasegmentális motiváció (prozódia)

- (c) szerkezeti motiváció
 - α / morfológiai motiváció (a komplex szóalak transzparenciája)
 - β / szintaktikai motiváció (a mondat szórendje, a szöveg mondatrendje)
- (d) szemantikai motiváció (az átvitt jelentések levezethetősége, illetve visszavezethetősége: konnotáció, metafora, metonímia)

A szinkrón működés és a diakrón változás tekintetében persze dinamikus kérdés-ként, mégpedig a **motiváció – demotiváció – remotiváció** folyamatszerűségében vetődik fel az egész szemiotikai jelenségkör, s a felsorolt nyelvi motivációtípusok idézett szakirodalmi megítélése nagyjából egységes a motiváció viszonylagosságának hangsúlyozásában, mégpedig a relativitás két értelmében is. Ez egyfelől megszorítást, a diszkrét-digitális elv szinkrón elsődlegességének elismerését jelenti, másfelől olyan analóg kontinuumnak a feltételezését, amelyet fokozatok, átmenetek, vegyes formák és szimbiózisok alkotnak. Ennek a folytonos tartománynak az ellenpólusa a tagolódó megszakítottság alapján működő, szembenállásokba rendeződő nyelvi létforma, s termékeny együttesük működteti a nyelvet, illetve a beszéd kettős kódolását (Fónagy 1966). Minthogy persze a motivált jelek és jelszerkezetek szemiotikai szempontból közismerten ugyancsak konvencionálisak, hasonlóképpen betagozódnak a mindenkori nyelvi rendszerbe, s ezzel távlatilag is megszilárdul az adott nyelvben érvényes konvencionálisuk.

Tágabb szemiotikai horizonton – a peirce-i jeltipológiához is kapcsolódva – még a nyelvi és a képi eszközök jellegének alapvető különbségére is érdemes röviden kitérni. A vizuális és a verbális jelrendszerek „kép”-fogalmát összevető újabb értelmezések (Horányi 1990: 1-8.) az „analogikus” működés helyett terminológiailag szerencsésebben „**holisztikus**” jellegükben állítják szembe a képeket a nyelvi eszközökkel, amelyekre viszont a **szegmentáltság** jellemző (amúgy jórészt – különösen látványosan az alsóbb nyelvi szinteken – a „digitális” elv szerint építkező bináris artikuláció keretei között). A nyelv kettős tagolású (és az oppozíciók megszakítottságában működő) építkezése mint „*kon-strukció*” valóban teljesen más természetű, mint a „tizedesvesszőt szabadon futtató” (és kitöltetlen változóinak kontinuitásában működő) képi „*kom-pozíció*”.

Ugyanakkor a fentiek szellemében azt is látnunk kell, hogy ha a nyelvet önmagában tekintjük, éppen a **kettős kódolás** képes azt minden tekintetben árnyaltan működő jelrendszerré tenni (a poétikai és esztétikai funkciók igényeit is messzemenően kielégítve). Ez a kettősség mindazonáltal ellentmondásokkal terhes (de talán éppen ettől termékeny és telített) egységet képvisel. Hiábavaló volna hát az egység, a két elv harmóniája, a teljességre törő nyelvi kogníció célbavétele? Ami a mindennapi nyelvhasználatot illeti, mindenesetre közismert például, hogy az említett

kettős kódolásban adandó alkalommal előforduló (mellesleg tipikusan gyakori) ellentmondások esetén a dekódolás ösztönösen a motivált réteg természetes őszinteségére hagyatkozik (Fónagy 1966). Gondoljunk csak az efféle közlések értelmezésére: *Hát ezt jól elintézted!*

Témánkhoz közelítve látnunk kell: az sem véletlen, hogy a teljesség bővületében, annak megragadására nyelvi világunkban oly nagy előszeretettel alkotunk – az eddigiek szellemében tehát meglehetősen paradox megoldásként – éppen **poláris formákat** nagyító-túlzó értelemben (*fűt-fát ígér, tetőtől talpig becsületes, látástól vakulásig dolgozik; se füle, se farka* stb.). Nem nehéz észrevenni, hogy ennek a totalitásnak a polarizált nyelvi formákban történő kifejezőmódja ugyancsak univerzális; számos példát idézhetnénk sokféle nyelv hasonló eszköztárából... (*non aver nè capo nè coda ~ weder Hand noch Fuß haben* stb.)

Talán nem tanulság nélküli kitekintésül arra is rámutatni, hogy lényegében egyébként – ismét nem véletlenül – ezt a „pars pro toto” elvet ülteti a költői nyelvhasználat is a poétikai kódba. Ilyen rejtett átfogó célzattal él a költői felsorolás például Pál első korinthuszi levelében, Assisi Szent Ferenc Naphimnuszában, Weöres Sándor „A teljesség felé” című versében is; stb. A költészetre különösen, az irodalomra általában is igen jellemző – és tágabb értelemben persze nemcsak a nyelvi műalkotások, hanem lényegében az egész művészet megközelítésmódjától elválaszthatatlan – a teljességnek ez az igénye, illetve katartikus megragadásának ez a részekből – ismétléssel, párhuzammal, ellenpontozással stb. – építkező (sőt tipikusan egyben formaszervező) megoldási elve, amely végül keltheti a teljesség hatásának érzetét.

S immár szűkebb témánkhoz érve: az együttesen szintézist eredményező – és ezzel a nyelvi világ kikerekedéséhez hozzájáruló – poláris nyelvi megoldások egy másik típusa nyilvánul meg például abban, ahogyan – miként látni fogjuk – a magyar **deiktikus** utalásrendszer viszonyítási alapja elkülönülést szervez a hol lexikalizálódott, hol grammatikalizálódott közel–távol elv kettős tagolású nyelvi mutatómezőjében.

Kiindulásul a közkeletű **mutató névmási** (és az ilyen értékű határozószói) példák tanúsíthatják, hogy a magyar – feltűnően egynemű eszköztárra építve – messzeemenően kihasználja a teljes paradigmában a rendelkezésre álló fonológiai oppozíciót, vagyis a palatális–veláris szembenállás elemi hangszimbolikáját (vö. T. Molnár 1993) a közel–távol megkülönböztetésre: *ez/az, ilyen/olyan, ennyi/annyi, így/úgy, itt/ott, ekkor/akkor* – mégpedig toldalékolással kiterjesztett sorozataiban is: *emez/amaz, ugyanez/ugyanaz, erre/arra, ilyesmi/olyasmi, ennyiféle/annyiféle, emígy/amígy, innen/onnan, ide/oda, itteni/ottani* stb., stb. Ez a váltakozás lényegében tehát nyelvi deixis – mégpedig az énközpontú nyelvi térből kisugározva a perszonális deixistől a lokális és temporális deixisig (sőt a minőség, a mennyiség és a mód viszonyítására is áttérjedve) egységes alapon (vö. Sennholz 1996), s az indexikusan rámutató

funkció fonológiai-szemantikai párhuzamainak egyértelmű megfelelése kifejezetten relatív motivációt tükröz.

Mindezt azért érdemes külön is hangsúlyozni, mert a magyarban túlmutat az alkalmi-egyedi motiváltságon, s nyelvsajátos vonásnak minősül – számos más nyelvvel szemben, amelyekben ugyan persze szintén kifejezhető a közel–távol oppozíció legalább a főnévi mutató névmás alapesetében, ám vagy nem is éles és rendszeres fonológiai oppozíción nyugszik a szemantikai-pragmatikai különbség (*dieses* – *jenes* a németben; *questo* – [*codesto*] – *quello* az olaszban), vagy ha esetleg valamelyest igen, nem terebélyesedik látványos lexikai mezővé (például az angol *this* – *that*, *here* – *there*; az olasz *qui* – *qua* és *lí* – *là*; illetve a német *hier* – *da* – *dort* hármas rendszere, amelyben a középső bizonytalan, ingadozó átmenetet alkot, s ez utóbbi hármasságból ugyan fordulatszerűen van még *hie und da* is, de pl. minőségre, mennyiségre, módra már a németben is csak egyféleképpen, a közelség/távolság semlegesítésével utalhatunk: *so/solche*-). Mindebből persze még az is tanulságos, hogy bizonyos nyelvekkel szemben (amelyek adott esetben például a spanyolhoz hasonlóan a három személynek megfelelő latinus tartományban vagy akár még több tagból álló kombinált rendszerben árnyalják a közel–távol skáláját) a magyar a névmási oppozícióban végig megmarad a kétpólusú, kétfokozatú jelölés mellett – mind hely-, mind irányjelölés esetén. (Az *ez–az–amaz*, illetve *itt–ott–amott* típusú hármasság csupán látszólag képvisel ettől eltérő tértagolást, hiszen harmadik tagja lényegében meghatározatlan „túlmutatás” a távoli sávon belül: nem feltétlenül távolabbi – inkább csak eltérő irányú – fokozattal, s a második személy szempontjából semleges viszonyítással. Az igazi – kiemelten nyomatékosított – szembenállás az *emez* – *amaz*, *emitt* – *amott* párosokban jelentkezik.)

Könnyen lehetséges, hogy a magyarban éppen azért is értékelődhetett föl ilyen erősen a közel–távol dimenzió (mint az *itt–ott* típusú éles oppozíció auto- és heterodeixisének kognitív térvetülete) – akár a másik közismerten jelentős megkülönböztetéssel, a személy–dolog, illetve élő–élettelen szembenállással együtt is –, mert nyelvtani nemek híján így másként látszott szükségesnek vagy célszerűnek a szituatív szemantikai mező elemi szintű tagolása, jelesül a deixis pragmatikai vetületében, a beszédhelyzet alapvető („ÉN–ITT–MOST”) viszonyítási tengelye mentén (Bühler 1934), mégpedig többnyire erősen beszélőközpontú, s általában is kifejezetten emberközpontú uralkodó térképzettel, aminek megléte persze önmagában egyetemes jelenségnek tekinthető (vö. Tolcsvai 1999). (Közbevetőleg érdemes már itt megjegyezni, hogy hasonló pragmatikai eredetű szemlélet tükröződik még bizonyos később említendő szerkezetítípusok sorrendiségében, sőt végső soron a magyar szórend szerveződésében is.) Ezzel összefüggésben, a beszélő- és hallgatóközpontúság viszonyító érvényű térképzetét illetően formája szerint különben az *itt–ott* szembenállásra épül még az *itthon–otthon* ezoforikus szópár különbsége is (pl. telefonbeszélgetéskor: *Otthon*

vagy? – *Itthon vagyok*; de valós térben a beszélő is inkább a beszédpartner nézőpontjára helyezkedik: *Itthon vagy?* – *Itthon*; vö. még *hazamegyek* – *hazajövök*; illetve a helyzettől függően én-központúan: *odamegyek* – *idejövök*, de nem én-központúan már pl. *idemegek a postára* – *odajövök hozzád* példákban (illetve a hasonlóképpen te-központú *odaadod/odaadom a könyvet nekem/neked* esetében), vagy a *Gyere ide!* felszólításra válaszolva a magyarban egyébként szokványosabb *Megyek* helyett az angolban is járatoshoz (*I'm coming*) hasonló *Jövök (már)* könnyen áthidalható távolságot, azaz közelséget föltételező esetében). Itt persze szinte kínálkozik a megfeleltetés a némettel, mégpedig a *gehen–kommen* különbségén túl az ott paradigmátikusan kiterjeszhető többletre vonatkozóan, amely mozgást jelentő igék mellett rendre lehetővé teszi a beszélőhöz viszonyított közelítő vagy távolodó mozgás igekötőszerű pontosítását az ezoforikus–exoforikus ('be/ki' irányú) szembenálláson belül: *herein–hinein*, *heraus–hinaus* (vö. Canisius 1996: 102–103).

Nyelvtől függetlenül is könnyű azonban belátni, hogy pl. az *itt*, *Győrben* kifejezés kétféle lehetséges olvasata nagyon is eltérő: a beszédhelyzet tényleges terével egybeesve autodeixisről, a fiktív tér esetében (pl. térképen azonosítva) viszont heterodeixisről van szó.

Ami pedig közelebből a személyvonatkozású deixist illeti, kitérőként ezúttal csak utalok a **megszólítási** formuláknak az újabban szociolingvisztikailag is alaposabban vizsgált nyelvtipológiai, illetve kontrasztív nyelvészeti kérdéskörére. Látnunk kell ugyanis, hogy a beszédhelyzet középpontját képviselő énnel szemben közvetlenül az abban ugyanúgy részt vevő 2. személy áll, s csak mindezen kívül, közvetetten az adott esetben távol lévő 3. személy, s ennek megfelelően a narratív, referenciális említéshez képest kommunikatív együttműködést kifejező vokatívusz is nyelvenként jellemző módon vagy leképezi ezt a szituatív különbséget a közelség/távolság érzékeltetésével a tegezés–magázás/önözés megkülönböztetésében is (akár két, akár három fokozat dimenziójában), vagy éppen összemosza az informális-formális jelleget a névmáshasználatban lecsapódott pragmatika udvariassági, illetve tiszteletadási megkülönböztetéseinek semlegesítésével. A *te* közelségével így pl. a magyarban is a *maga/ön* viszonylagos távolsága áll szemben (s ezen belül is az *ön* a még inkább távolságtartó), és ez utóbbiak – 3. személyű igeragozással járva – már átmenetet alkotnak az interakción kívül eső *ő* teljes értékű távolsága felé (vö. Lotz 1976: 122, 129; Tolcsvai 1999: 157). Messzire vezetne, ha itt most rendszeres tételelességgel kontrasztív nyelvészeti példákat sorolnék fel a hasonló megoldásokra, illetve a magázás másutt pl. többes szám 3. személyű formáira és egyéb elkülönülési változataira vagy éppen a tegezés–magázás hiányára.

Arra pedig már végképp csak zárójelben utalok, hogy a magyarban még a nyelvtani tárgy meghatározott funkciójával együtt differenciálódó **igeragozásban** is megnyilvánul a közelség/közvetlenség két fokozata: tudniillik a *látlak* bennfoglaló te-

gezése hasonlóképpen helyzeti közeledést fejez ki a *látom* dologiasító távolságtartásához képest (vö. Lotz 1976: 131; Pete 1998). Nyilvánvalóan azoknak a beszédhelyzet középpontja felé szűkülő koncentrikus köröknek megfelelően, amelyek a 3. személy határozatlan külső rétegétől – a 2. személy közvetlen átmenetiségén át – az 1. személy határozott rétegéig terjedve jelzik a közeledést (Abondolo 1988: 89-93; Sherwood 1996: 33-34). Másfelől érdekes az is, hogy személyekről szólva elitélő hangnemben, meglehetősen pejoratív értelemben az *ő(k)* helyett az élőnyelv éppen a közelállást sugalló *ez(ek)* formát is szokta használni: *Ez(ek) már megint itt van(nak)!*? A közelség képzetét itt nyilvánvalóan elnyomja a személy dologgá történő lefokozásának mozzanata, tehát az *ő*–*az* oppozíció jelentősége.

A magyarban a névmási szerepkörön túl is sokszor egyébként **alaksorok** egészét rendezi jelentéssel telítődő következetes szembenállásba például az említett palatális–veláris oppozíció; e halmazott alakmódosulások a magyar szókincs legelemibb tagjait is ugyanígy érinthetik. Ekként a lexika egyéb tartományait is szervesen áthatva az efféle megoszlásokhoz hasonló szóhasadásokban és párhuzamos fejlemények kialakulásában (*család* ~ *cseléd*) különösen tömegesen vesznek részt a gyakran többalakú hangutánzó-hangfestő töből levezethető szóegyüttesek (mellesleg a flektáló jeleget fölerősítő tőváltozatokkal): *béget* ~ *bög*, *csattan* ~ *csettint* ~ *csitteg-csattog*, *csiszol* ~ *csúszik* ~ *csoszog* ~ *csusza*, *dobban* ~ *döbben*, *dong* ~ *döng*, *dorombol* ~ *dörömböl* ~ *dörög* ~ *durran*, *gagyog* ~ *gügyög* stb. Ilyenkor gyakran a palatális–veláris megkülönböztetés (*kever* ~ *kavar*) révén tudatosul összefüggésük és jelentésbeli elkülönülésük (pl. a méret, illetve az intenzitás képzettársítása szerint), s az ilyen párok mintájára ikerítések utólag is alakulhattak: *gizgaz*, *gyimgyom*, *limlom*; *görbe* ~ *girbegurba* stb.

Ez utóbbiak esetében érdemes már most megfigyelni, hogy a sorrendi logika ilyenkor tipikusan a közelitől halad a távoli felé, az ismerttől az ismeretlenhez (még akkor is, ha az előtag önmagában nem értelmes, illetve nem használatos: a magas hangrendű kisebbtől a mély hangrendű nagyobb felé). Vagyis a beszélő képletesen „magából kiindulva” viszonyít, s a megismerés szokásos útját járja be: ami közelebb áll hozzá, előbb tekintheti magáénak, s a távolabbat kell még meghódítania. (Mindez szinte ugyanolyan kényszerítő erővel, miként a múlt–jelen–jövő ikonikusan rögzült sorrendjének számos nyelvben megfigyelhető logikájában, ahol az idősíki lényegében ugyanezt a szubjektív tapasztalati utat járja be a már megismerttől a még ismeretlen felé: *előbb* vagy *utóbb* ~ *früher* oder *später*; *most* vagy *soha* ~ *jetzt* oder *nie*; *ok-okozat* ~ *Ursache und Wirkung* stb. Bizonyos fordulatok nem ikonikusan leképezett sorrendiségében persze mutatkozhatnak eltérések is egyes nyelvek között: *éjjel-nappal kulizni* ~ *Tag und Nacht schuften* stb.)

Egészen hasonló szemléleti alapon tovább is mehetünk a szerkezetek mentén a nagyobb egységek felé. Ekkor ugyanis egyértelművé válik, hogy tehát nemcsak

paradigmatikus, hanem szintagmatikus vetületben is tanulságosan nyomon követhető a közelre és a távolra mutató névmások következetes elkülönülése. Ha a beszédhelyzet – kognitív szempontból énközpontú – deiktikus utalásrendszerét átfordítjuk, kiterítjük a szöveg lineáris menetére (azaz a szituáció exoforikus utalásait áttesszük a szöveg endoforikus rámutatásaira), **kataforikus, illetve anaforikus** alkalmazásuk logikája a magyar mondatokban abban nyilvánul meg, hogy még ismeretlen, később említendő dologra vagy körülményre előre („az idegen távolba”) az *az*, már ismertre vagy említettre vissza („a beszélőhöz közel állóra”) az *ez* alak megfelelő változata utal: *Arra gondoltam, hogy kirándulni mehetnének – Kirándulni voltunk. Erre gondoltam.* Ez a szabályszerűség azonban nem kivétel nélküli, ugyanis – főként a beszélt szövegben, különösen bizalmasan beavató felhanggal, éppen az élményszerű átélhetőség megosztásának megelőlegezett stílusfogásaként – közeli-ként bevezethetünk voltaképpen távolit is: *Ezt hallgasd meg! Ilyet még nem pipáltam...* – s ezt követi az újságoló kifejtés.

Mindenesetre a szövegteni utalásrendszer említett kettős irányának tipikus kifejeződése éppúgy a közel–távol elv meghosszabbodásának, kiterjesztésének tekinthető, mint akár a **helynevek** magyar ragozásakor megnyilvánuló „ittthon–idegenben”, illetve „kint–bent” mint „mi–mások” megkülönböztetés (*Magyarországon – Németországban, Velencén – Velencében, Budapesten – Rómában* stb.; vö. Szilágyi 1996: 26–29). Emögött tehát az a szemlélet húzódik meg, amely szerint a nyelvközösség kollektív *mi*-személye (T/1.) – etnocentrikus nézőpontból a középpontot kinti helynek tekintvén – valamin állva, fölülről rálátással rendelkezik, kiismeri magát egy ekként otthonos helyen, viszont – ehhez képest a távolit benti helynek képzelvén – a terepen elmerülve, a térbe belesüllyedve nincs meg ez a biztonságérzete, s úgy idegen közegben érzi magát.

A kognitív szemantika keretében a közel–távol kettőssége mint a nyelvi világ térszerkezetének mögöttes kognitív **értékdimenziója** korrelációban áll többek között a fent–lent, kint–bent, elől–hátról szembenállással, s részben még a meleg–hideg ellentéttel is (Szilágyi 1996). Horizontális kiterjedésű deiktikus viszonylatában a valós vagy fiktív térdimenzió két szélső pólusán a közel rendszerint pozitív, a távol inkább negatív töltésű – a mindenkor centrumban álló ember természetes viszonyítási alapja szerint. Vagyis az elemi kognitív szimbolika szerint teljesen magától értetődik, hogy ami már ismerős számunkra, amivel azonosulni tudunk, amihez vonzódunk stb., az közel áll hozzánk. S ami ismeretlen, idegen, taszító stb., az távol áll tőlünk. A nyelvi fordulatok is közismerten megjelenítik, s vonzatszerkezetekben, illetve igekötőhasználatban rögzítik ezt: *vmi vagy vki közel áll hozzám – távol álljon tőlem; közeli – távoli ismerős/rokon; vonzó – taszító külső; megtanul – elfelejt; összeismerkednek egymással – elidegenednek egymástól; összejönnek – elválnak (összemelegednek – elhidegülnek)* stb.

Mindehhez a magyarban árnyalt alapot, háttérrel nyújt a **térjelölés** kettősen differenciált rendszere maga is. Gondoljunk csak arra, hogy mind a sokat emlegetett irányhármasság, mind a külső–belső helyviszony ugyancsak hármasság fokozatú tagolódása dimenzionálisan végső soron visszavezethető a közel–távol elkülönülésre: az előbbi tengelyen a *hol?* kérdésre válaszoló statikus tartamjelölés képviseli voltaképpen a deiktikus közelséget, s a két dinamikusan mozgó irányulás egészében a végpontoszerű távolságot a szituációban ehhez viszonyítva (mindazonáltal ezen belüli különbségként éppen egyfelől egyértelműen közelítő, másfelől egyértelműen távolító érvennyel); az ezt metsző utóbbi tengely szerint pedig az inessivus szoros belviszonya az abszolút közelséget, a superessivus szorosabb külviszonya átmenetként a viszonylagos közelséget, s az adessivus lazább külviszonya a viszonylagos távolságot.

A közel–távol elv grammatikalizáló kiterjesztettségében az imént említett nyelvi fordulatokéhoz hasonló tanulssággal szolgál az elidegeníthetetlen–elidegeníthető, illetve szerves–szervetlen vagy **szoros–laza** birtoklás alaktani párhuzamainak lecsapódása (*a ház ablaka – az asztalos ablakja, az anya fia – a lány fiúja, a kékszakállú herceg – a kék kabátos hölgy*), amikor is a szorosabb vagy lazább kapcsolódású alaktani képlet ikonikusan leképezi a valóságos viszonyok jellegét.

A szerkezetek szintjén – **egyeztetés** során – pedig egyébként több nyelv követi a szoros közelség elvét, amikor eltérő szám, illetve személy esetén a közelebb állóhoz igazodik (vagy különben eleve többes számba kerül): *Ő is, én is énekeltem. Il ragazzo e la ragazza allegra /allegri/ cantano*. A magyar jelzős szerkezetben alapesetben a közelségnek egyben a balra bővítő irány szerint történő megelőzés felel meg; ilyenkor nincs is egyeztetés. Van azonban fordított, eltávolodónak számító értelmezői sorrend esetén: *a könyveket, a most megjelenteket*. Ugyanígy a zérusjeggyel áll még korrelációban a birtokos szerkezet kétféle jelöltsége: semleges alaphelyzetben: *Péter könyve*; a birtokos hangsúlyozásával: *Péternek a könyve (az ő könyve)*; jelentősebb eltávolodás esetén a keretes összefogottságot biztosító egyeztetés szükségével: *Péternek a tegnap a parkban elhagyott és ma váratlanul előkerült könyve*; hasonlóképpen a távolságként értelmezett fordított sorrendben: *a könyve Péternek* (vö. Bencze 1996: 94).

A stilizáltabb absztrakció szintjén voltaképpen ugyancsak a közel–távol elv szintagmatikusan szerkezetes megnyilvánulásának tekinthető tehát a grammatizáltan elvontabb, diagramszerű sorrendi ikonokban is gyakorta mutatkozó szerkesztettség. Az imént már megelőlegeztem az említett *itt-ott, limlom* típusú ikerítések rendre palatális–veláris sorrendjének antropomorf képi-téri logikáját. De némiképpen hasonló szintagmatikusan érvényesülő szabályszerűséget fedezhetünk föl – csak ezúttal a dolgok saját rendjét tükröztetve – pl. a többszörös jelzős szerkezeteknek az **inherencia** szerint szabályozott belső sorrendjében is: a járulékos jegyeiktől a lényegiek felé haladva, s így egyben a tipikusan balra bővítő magyar szerkesztésmódnak

is megfelelő irányt követve a tőlexémához fokozatosan közelítő szorosság érzékelésével (pl. *ez a sok szép piros alma*). Ettől a magyarban fennálló konvergenciától függetlenül is azonban – akár pusztán kognitív alapon – más nyelvek is követni szokták a szerves kapcsolódás tényleges rangsorolását: *ein glitzernder goldener Ring* stb. Érdekes mondat szintű szórendi ellenpéldaként a német mondatkeret tipikus szerkesztésmódja viszont azért érdemel itt külön is figyelmet, mert paradox ívelésével éppen az amúgy a ragozott igéhez leginkább kötődő (szemantikailag is közelebb álló, szintaktikailag is szorosabban kapcsolódó) egységek topológiai eltávolítására törekszik: *Ich habe damals in München gewohnt*. Emellett a bővítmények is szabályozott sorrendben követik egymást: ok-, idő-, mód-, hely- és célhatározó sorozatával: *Er hat sie gestern flüchtig auf dem Bahnhof zur Übergabe des Geldes getroffen*.

A magyarban voltaképpen az inherencia kapcsán imént említetthez hasonló szintagmatikus ikonszerűség működik a komplex magyar morfológiai és morfoszintaktikai alakulatok (pl. *ér-ettségiző-k-kel, kép-telenség-eid-en túl*) hagyományos **tő-képző-jel-rag/névutó** sorozatában, amely ekként nem véletlen szemiotikai tagolódást működtetve a lexikai-szemantikai belső magtól halad – a pragmatikai körülményeken át – a szintaktikai kontextusnak megfelelő külső kötődés felé (vö. Bencze 1996: 94; Szépe 1999).

Az pedig, hogy a magyar szórendet közismerten az **ismert-újszerű** tagolás pragmatikai vezérlésű szemantikai szabályszerűségei alakítják, kifejezetten a szintaxis szintjén juttatja érvényre a beszélő által a hallgatóhoz igazított preszuppozíciós-információs közelség-távolság stilizáltan (azaz a térből kiterítve) elvonatkoztatott szervező elvét.

A szöveg szintjén azonban már eleve univerzálisan (szinte nyelvektől függetlenül) – filmes megoldásokhoz hasonlóan – szervező elvként – érvényesül például a **leíró** típusú műfaj valamelyik megszokott irányának követése: a térben közelítő vagy távolodó mozgás.

Az egyes nyelvi szinteken megfigyelhető idevágó részjelenségek tehát egybevágnak a kognitív nyelvészet azon felismeréseivel, hogy miként is tükröződnek ikonikusan a reális és a fiktív térben való tájékozódás kognitív egységei az elemi és az összetett nyelvi formák szerkezetében egyaránt (vö. Tolcsvai 1999). Emellett a nyelvben gyakran jár együtt az ikonicitás és a szimmetria, ami témánknál maradván gyakran szintén a nyelvi totalitást támogatja, általában tekintve pedig egy szemiotikailag megalapozott „diagrammatikus” grammatika rendszeres kidolgozását sürgeti (vö. Bencze 1990; 1996: 53-66, 89-96).

A közel-távol oppozíció – miként a többi poláris megoldás – tehát lényegében a kettősségben ragadja meg az egységet, hogy közelítsen a teljesség kifejezése felé. Ezáltal – tökéletes ellentmondás jegyében – sajátos szintézisbe hozza a nyelvi kód

két ellentétes jellegű tagolási módját, hogy a szegmentáltságban rejlő precíziós és manipulációs lehetőségeket némiképpen – érzékletes konkrétságban legalább ködszerűen és talányos nyitottsággal – holisztikusan, vagyis az egészlegesség jegyében árnyalni és ellenpontoszni tudja.

Mindezekből remélhetőleg meggyőzően körvonalazódik, hogy a magyar mint idegen nyelv funkcionális igényű leírásában hangsúlyosabban számolnunk kell az érintett oppozíció átfogó (egységes és következetes) működésének feltárásával, s jelentőségéhez méltó módon – ezzel tehát a nyelvi rendszert mélyen átható szemléleti elv mögöttes összefüggéseibe a nyelvtanulót is tudatosabban beavatva – célszerű kezelnünk az alkalmazás kitüntetett terepein: elsősorban a nyelvoktatás gyakorlatában és a fordítási gyakorlatban – s bizonyos mértékig a stilisztikai megalapozottságú műelemzés, valamint az ehhez igazodó összehasonlító fordításkritika során.

Funkcionálisan – az egészlegesség érvényesítésével – össze kell kötni tehát mindazt, amit a hagyományos vagy éppenséggel újabb, de szokványos módon formális leírás elszigetelten, elszórtan, illetve érintőlegesen tárgyal pl. a térjelölés alak- és mondattani tudnivalóihoz (a határozóragok, határozószók, határozók ismertetésekor), a névmáshasználat kapcsán, a hangrendi illeszkedés, a szóalkotás, a szerkezetalakítás és a többi érintett jelenség bemutatásában. A szélesebb kognitív-szemiotikai összefüggések átlátásához mindez különösen jól jöhet a magyar mint idegen nyelv leírásának és oktatásának újszerű megközelítése számára. Éppen az érintett külső szemlélők kedvéért, hogy minél biztonságosabban kiismerjék magukat, minél előbb otthonosságérzésre leljenek a mi nyelvi világunkban, s egyre inkább azt érezhessék, hogy közeledésükkel a távolság valóban áthidalható – még a közel-távol szembenállásban is.

IRODALOM

- ABONDOLO, Daniel (1988): *Hungarian inflectional morphology*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- BALÁZS Géza (1998): *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*. Budapest: A-Z Kiadó
- BALÁZS Géza (2001): *Magyar nyelvstratégia*. Budapest: MTA
- BENCZE Lóránt (1990): Ikonicitás és szimmetria a magyarban. *Nyr.* 114/1-2: 101-108.
- BENCZE Lóránt (1996): *Mikor – miért – kinek – hogyan? Stílus és értelmezés a nyelvi kommunikációban, 1-2*. Budapest: Corvinus
- BÜHLER, Karl (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer
- CANISIUS, Peter – KNIPF, Elisabeth (1996): *Textgrammatik: Ein Einführungskurs*. PBS 1. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- FÓNAGY Iván (1966): A beszéd kettős kódolása. *ÁNyT* IV. 69-76.
- FÓNAGY, Iván (1972): Motivation et rémotivation. *Poétique* 11: 414-431.
- FÓNAGY Iván (1977): jelviszony. *Világirodalmi Lexikon*, 5. (Szerk.: Szerdahelyi István) Akadémiai K., Budapest. 643-652.
- FÓNAGY Iván (1999): *A költői nyelvről*. Budapest: Corvina
- HORÁNYI Özséb (1990): *Bevezetés a képaktusok vizsgálatába. A kép kutatásának egy újabb paradigmájáról*. Kézirat

- KÁROLY Sándor (1970): *Általános és magyar jelentéstan*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- KIEFER Ferenc (2000): *Jelentéelmélet*. Budapest: Corvina
- LANGACKER, Ronald W. (1987/1991): *Foundations of Cognitive Grammar I–II*. Stanford University Press
- LOTZ János (1976): *Szonettkoszorú a nyelvről* (Szerk.: Szépe György). Budapest: Gondolat
- T. MOLNÁR István (1993): *A magyar beszédhangok szubjektív elemi szimbolikája*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- PETE István (1998): A magyar igeragozás típusai. In: *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei*. Szeged
- SADOWSKI, Aleksander-Marek (1998): *Raumrelationen im Finnischen, Ungarischen, Polnischen und Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- SENNHOLZ, Klaus (1996): *Grundzüge der Deixis*. PBS 2. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- SHERWOOD, Peter (1996): *A Concise Introduction to Hungarian*. London: School of Slavonic and East European Studies
- SZÉPE György (1999): A magyar morfológiai elemek sorrendjéről. *Magyar Nyelvjárások* XXXVII: 419–424.
- SZILÁGYI N. Sándor (1996): *Hogyan teremtsünk világot?* Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács
- SZÜCS Tibor (1999): *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. PBS 4. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- TOLCSVAI NAGY Gábor (1999): Térjelölés a magyar nyelvben. *MNy.* 99/2: 154–165.
- WEBER Kata (2003): Elemi beszédképesség-fejlesztés a magyar mint idegen nyelvi tanórán – kognitív megközelítésben. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 92–103.

II. MŰVELŐDÉSTÖRTÉNET

Cz. Farkas Mária

A néprajz mint magyarságképünk alakítója egy folyóirat tükrében

„(...) az irodalom kétségtelenül a legerősebb tényező, mely magyarság-képünket alakítja. Mégis ma már a népkultúra kincsei; népzénénk, balladáink, viseleteink és táncaink szépsége is erősen színezi azt a képet, ami a magyarság egy-egy részéről, egy-egy magyar tájról bennünk él.”¹ – mondja Vargyas Lajos, de így gondolkodtak az első világháborút követő időszak művelődéspolitikusai is, akik a versailles-i békeszerződések és ennek következtében a francia–magyar kapcsolatokat feszültté válása ellenére is megkísérelték a magyar élet és kultúra közvetítését a frankofon közvélemény számára. Egy folyóirat, a *Nouvelle Revue de Hongie* (1932–1944) segítségével arra vállalkoztak, hogy képet adjanak Magyarországról és a magyar kultúráról. Ez központi jelentőségű és a hivatalos kulturális élet által fenntartott folyóirat volt, s a bethleni-klebelsbergi művelődéspolitika örökségének a szellemében indul meg 1932-ben, Balogh József szerkesztésében. Ahhoz a történeti periódushoz kötődött, amikor is a magyar művelődéspolitika vezetői kezdeményezték a külföld rendszeres tájékoztatását.

Ez a szemle a Nyugathoz való tartozásnak, a magyarság és európaiság ügyének fóruma volt. Figyelemmel kísérte mindazt, ami Magyarországra és Európára vonatkozott, s ennek hangot is adott. A gyakorlatban azt célozta meg, hogy a francia (vagy franciául beszélő) elit számára közel hozza a Duna-medence értékeit és kérdéseit, hogy az idegen beláthasson tudományos és szellemi életünkbe, felhívja figyelmét, hogy mindezt európai kötelesség ismerni. A szerzők arra törekedtek, hogy Magyarországról és a magyarságról gazdag és teljes képet alakítsanak ki, különlegesen értékes magyar kultúrát mutassanak be, növeljék tekintélyünket az európai országok előtt. Így fontos feladata volt tehát, hogy Magyarországot, a magyarságot és kultúrájának minél több elemét, így néprajzát is megismertesse a külfölddel. Igyekezett rámutatni, hogy a magyar nép, amely eltérő műveltséggel érkezett egy már kialakult műveltségű területre, önmaga régi énjéhez sokkal több dologban ragaszkodott, mint azok az európai népek, akik régi területükön, régi szomszédaik és rokonaik körében, folyamatosan alakították ki kultúrájukat. A magyar kultúrát évszázadokon keresztül jellemezte az a törekvés, hogy mindig készségesen befogadja az újat, de ez sosem szorította ki teljesen a régit, csak mellé társult, és gazdagította a

¹ Vargyas 1999: 288.

hagyományt. Ekként népzenénk, balladáink, népmeséink és hitvilágunk jelentős maradványokat őriz honfoglalás előtti kultúránkból, amely sajátos színezetet ad a magyar műveltségnek. Balogh József, a folyóirat szerkesztője úgy gondolta, hogy ezt a hagyományos műveltséget is, amely a néprajz tárgyát alkotja, meg kell ismeretnünk Európával, hiszen minden értékünket meg kell mutatnunk, minden vonásra szükségünk van, amivel gazdagabbá tehetjük azt a képet, amit magunkról mások számára alkotni akarunk.

A folyóirat néprajzi vonatkozású tanulmányai a következők:

Bálint, Alexandre: *Coutumes populaires de Noël en Hongrie*. 1937. II. 521.

Bálint, Alexandre: *Coutumes pascals hongroises*. 1938. I. 313.

Bálint, Alexandre: *La naissance et le baptême dans les coutumes populaires hongroises*. 1939. I. 418.

Bálint, Alexandre: *Coutumes funéraires hongroises*. 1939. II. 359.

Bálint, Alexandre: *Le mariage en Hongrie*. 1941. II. 156.

Bálint, Alexandre: *Les traditions populaires hongroises et la liturgie catholique*. 1941. II. 522.

Bálint, Alexandre: *La vie de la Sainte Vierge*. 1943 I. 263.

Bálint, Alexandre: *Quelques coutumes bounievatz*. 1944. I. 71.

Borsody, Etienne: *La frontière hungaro-slovaque*. 1941. I. 483.

Champart, J.: *Une section hongroise au Musée d'Ethnographie (Palais du Trocadero)* (ill.). 1937. I. 248.

Champart, J.: *La céramique paysanne hongroise*. (ill.) 1937. II. 43.

Clément le Maçon (Ballade populaire de la Transylvanie). 1937. I. 142.

Cœuroy, André: *De Nagyörös au Bokréta*. 1936. II. 153.

Contes populaires de Baranya. 1941. II. 335.

Dégh, Linda: *La légende des brigands*. 1943. I. 470.

Dégh, Linda: *Les contes dans le village hongrois d'aujourd'hui*. 1943. I. 280.

Dömötör, Alexandre: *Le romantisme du brigandage en Hongrie*. 1937. I. 511.

Eckhardt, Alexandre: *La chanson hongroise*. 1937. II. 417.

Eperjessy, Coloman: *Les types des villages hongrois*. 1941. I. 502.

Erdős, Eugène: *Histoire d'un village en chansons*. 1937. II. 306.

Erdős, Eugène: *Chanvre, prunes, amour*. 1941. II. 107.

Fél, Edit: *Coutumes pré-nuptiales du peuple hongrois*. 1944. I. 146.

Gáldi, Ladislav: *Etudes démographiques en Hongrie*. 1941. I. 273.

Gáldi, Ladislav: *Rites populaires de la nativité Saint Jean-Baptiste*. 1942. I. 172.

Gunda, Béla: *Influences Hongroises dans les traditions populaires croates*. 1943. II. 204.

Gyórfy, Etienne: *Les Matyó* (ill.). 1935. I. 48.

Herzog, Joseph: *Plébiscite et histoire (Deux ethniques)*. 1938. II. 453.

Holló, Dominique: *L'étudiant nécromancier*. 1936. I. 340.

Illyés, Jules: *La symbolique de la chanson populaire hongroise*. 1939. II. 242.

Illyés, Jules: *Etienne Gyórfy*. 1939. II. 372.

- Illyés, Jules: *Un peuple qui se confesse en poète*. 1941. II. 329.
- Lajtha, Ladislás: *Qu'est-ce que l'art populaire?* 1941. I. 20. 137.
- Lajtha, Ladislás: *La danse hongroise*. 1941. II. 530.
- Lakatos, Etienne: *L'exposition d'art transylvain*. 1941. II. 374.
- László, Jules: *L'exposition de la steppe*. (ill.) 1935. II. 444.
- Luby Marguerite: *La mentalité du pâtre hongrois*. 1938. II. 257.
- Madarassy Ladislás: *Portrait d'un vacher artiste*. 1935. II. 430.
- Makoldy, Alexandre: *L'histoire du juron en Hongrie, des origines jusqu'en 1850*. 1937. I. 132.
- Ortutay, Jules: *Ballades populaires de Transylvanie*. 1935. II. 421.
- Ortutay, Jules: *Le développement de l'ethnographie hongroise*. 1938. I. 324.
- Ortutay, Jules: *Coutumes populaires de Saint-Nicolas*. 1938. II. 550.
- Ortutay, Jules: *La Sainte-Luce*. 1939. II. 414.
- Ortutay, Jules: *La Toussaint hongroise*. 1940. II. 396.
- Ortutay, Jules: *La Pentecôte dans les villages hongrois*. 1941. I. 523.
- Ortutay, Jules: *Le folklore hongrois*. 1942. I. 54.
- Solymossy, Alexandre: *La vieille au nez de fer et ses parents mythiques*. 1937. I. 46.
- Solymossy, Alexandre: *Le château tournant sur une patte de canard*. 1937. I. 414.
- Solymossy, Alexandre: *L'histoire de Petite Boulette et les aventures du Petit Poucet*. 1939. I. 326.
- Solymossy, Alexandre: *Le dragon dans les contes populaires hongrois*. 1940. II. 33.
- Szabó, Etienne: *Le peuplement hongrois au XIe siècle*. 1942. II. 412.
- Szabó, Etienne: *Le peuplement de la Hongrie du XIIe au XVe siècles*. 1943. I. 217.
- Szabó, Etienne: *L'état hongrois et les minorités au moyen âge*. 1943. I. 352.
- Szendrey, Ákos: *L'initiation dans les coutumes populaires hongroises*. 1934. I. 266.
- Szendrey, Ákos: *Un coin pittoresque de la Hongrie, le Sárköz* (ill.). 1934. II. 492.
- Szendrey, Ákos: *Le Kalotaszeg*. 1935. II. 40.
- Szendrey, Ákos: *Les libations dans les coutumes hongroises*. 1935. II. 521.
- Szendrey, Ákos: *Le travail collectif et l'entr'aide dans les coutumes populaires hongroises*. 1938. I. 216.
- Szendrey, Ákos: *Traditions françaises dans la vie du peuple hongrois*. 1939. II. 29.
- Szendrey, Ákos: *Savoir-vivre populaire, loi populaire*. 1940. II. 212.
- Szendrey, Ákos: *Les noces hongroises*. 1941. I. 45.
- Szendrey, Ákos: *L'eau dans le folklore hongrois*. 1941. I. 436.
- Szendrey, Ákos: *Beauté et soins de beauté des paysannes hongroises*. 1941. II. 271.
- Szendrey, Ákos: *La noce du mort*. 1942. I. 132.
- Szendrey, Ákos: *La jeune fille du peuple*. 1942. I. 418.
- Szendrey, Ákos: *Le peuple hongrois et la nature*. 1942. II. 431.
- Szendrey, Ákos: *Quelques éléments de la croyance populaire hongroise*. 1943. II. 60.
- Teleky, Comte Paul: *A propos d'une carte ethnique*. 1937. I. 21.
- Vajkay, Aurélien: *Une maison paysanne de la région du Balaton* (ill.). 1939. I. 46.
- Vargyas, Louis: *La chanson populaire en Hongrie*. 1943. I. 43.
- Visky, Charles: *L'ornementation hongroise*. 1933. I. 57.

Visky, Charles: *Marionnettes hongroises*. 1935. I. 148.

Zychy-Pallavicini, Comtesse Edina: *Promenade ethnographique* (ill.). 1938. I. 551.

A folyóirat lapjain feltárul a magyar népi kultúra páratlan gazdagsága, sok esetben a már elmúlóban lévő műveltség-világ elevenedik meg. Olvashatunk írásokat a szellemi néprajz, a folklór köréből, megismerheti a francia olvasó a magyar népköltészet különféle formáit: a népdalt, a népballadát, a mesét, a táncot, a szokásokat és a néphitet. Helyet kap a tárgyi néprajz, azaz az anyagi műveltség néprajza: a gazdálkodás különféle formái, a ruházkodás, a népi mesterségek. Végül a társadalmi néprajz területét is érintik a tanulmányok: a népi társas élet szabályait, a családot, a faluközösséget. A tanulmányok írói a magyar néprajztudomány neves kutatói: Bálint Sándor, aki a magyar vallási néphagyományokról ír; Györffy István, az Alföld etnográfusa; Ortutay Gyula, a folklór kutatója; Solymossy Sándor, aki szintén a magyar folklorisztika vezető egyénisége; Szendrey Ákos, aki elsősorban a magyar néphit és népszokások kutatójaként vált ismertté; Viski Károly és Fél Edit, a népi társadalom és népművészet kutatói. A folyóirat néprajzi válogatása törekedett arra, hogy a magyar jelleg szempontjából fontos, érdekes és jellemző tanulmányok jelentőségüknek megfelelően képviseltessenek.

1. Népcsoportok

„A magyarságismeretünk tájak szerint különböző. Vannak vidékek és népcsoportok, amelyek sajátos színekkel élnek bennünk (...) székelyek, Matyók, Kalotaszeg, Sárköz népe, a Dunántúl faragó pásztorai minden művelt magyar számára külön élményt jelentenek, hagyományuk, népművészetük átment a köztudatba, s ezzel a magyarság képe egy-egy sajátos színfolttal gazdagodott bennük.”² A folyóirat bemutat egy-egy ilyen sajátos színfoltot, egy szűkebb körben található kultúrát, egy egységes műveltséget képviselő néprajzi csoportot. Ezek a néprajzi csoportok a viszonylag állandó, lakóhelyét nem változtató paraszti világban rajzolódtak ki élesen. Látható, hogy az elkülönülő néprajzi csoporton belül a szellemi kultúra mennyire egységes, és ezek a kisebb, körülhatárolható és zárt közösségekben élő népcsoportok művészi tevékenysége jellegzetes, más népcsoportokétól megkülönböztethető sajátosságokat mutat. Sajátos a dalolás, a táncolás, a gyász, az öröm formái, az erkölcs és az értékrend. Megismerjük az adott közösség életét átszövő különféle szokásokat. Szendrey Ákos bemutatja Kalotaszeget, ezt a sajátos történeti-néprajzi tájat és lakóit: „Les trois bras du Körös prennent chacun leur source dans les montagnes de la Transylvanie ; celui qui se trouve le plus au Nord, le Sebes-Körös (Körös rapide) a lui-même plusieurs affluents, dont le ruisseau Kalota qui a donné son nom à un

² Vargyas 1999: 288.

îlot ethnique très intéressant et très pittoresque du peuple hongrois, le Kalotaszeg (coin de la Kalota).³ (Szendrey, Ákos: *Le Kalotaszeg*. 1935. II. 40.)

Elénk tárja a terület természeti adottságait, amelyek nem a legkedvezőbbek, de ez a népcsoport szorgalmával megteremtette azt, amivel igényes művészetét ápolhatta, hagyományait, magyarságát öntudattal vállalhatta. A kalotaszegiek a népművészet szinte minden területén különleges művészi értéket alkottak. Ez a népcsoport ismert jókedvről, lelkesedik mindenért, ami jó, és értékkel mindent, ami hasznos. A közösségnek nagy szerepe van életükben. Megtudhatja az olvasó, hogy a kalotaszegiek művészetükkel, fejlett szociális érzékükkel értékes részét alkotják nemcsak a magyarságnak, hanem az egész emberiségnek is.

Hasonlóan figyelemre méltó és érdekes etnikumról, a matyókról ír Györffy István. Ismerteti a népcsoport elnevezésének történetét, jellegzetes településrendjét, viseletét és világhíres hímzését. Cikke alapján kiderül, hogy ez a hagyományaihoz hű nép erkölcsi és művészi értékei alapján minden szempontból méltó arra, hogy a magyar népet képviselje. Szendrey Ákos Sárköz vízjárta, erdős, mocsaras területéről és a sokat csodált népművészetükről közöl tanulmányt. Bemutatja hímzésüket, fejlett bútoraikat, cserépedényeiket, pompás viseleteiket és táncaikat.

2. Népszokások

A magyarságot történelmi sorsa új földrajzi környezetbe juttatta Kelet és Nyugat határára. Keleti hagyományokat hozott magával, és végül a nyugati kereszténységet vette fel. Ez a két tényező adott a magyar műveltségnek különleges egyéni szint és gazdagságot. „(...) a hagyományos műveltség a népszokásokban szabályozza egy közösség és a benne élő emberek mindennapi munkáját, viselkedését, egymás közti érintkezését: miként kell aludni, fölkelni, tisztálkodni, köszönni, megszólítani, enni, dolgozni, játszani, örülni, gyászolni, dalolni, táncolni és az érzelmeket másokkal közölni.”⁴ Ezeket a népszokásokat a hagyomány évszázadokon át alakította ki és kapcsolta össze meghatározott mondandóval és cselekedetekkel. A folyóirat írásai bemutatják a magyar ünnepi szokások két nagy csoportját: az emberélet fordulójának, vagyis a családi élet népszokásait a születéstől a halálig, valamint a naptári és gazdasági év jeles napjaihoz, egyházi ünnepeihez kapcsolódó népszokásokat. Az emberélet nagy fordulóihoz kapcsolódó szokások köréből a születéshez és a keresztelőhöz kötődő hagyományokat eleveníti fel Bálint Sándor. Olyan népszokásokról ír, amelyek a modern civilizáció és orvostudomány fejlődésével már eltűntek. Gö-

³ A Körös mindhárom ága Erdély hegyeiben ered; legészakibb ágának, a Sebes-Körösnek is több mellékfolyója van, amelyek közül a Kalota nevű patakról kapta nevét a magyarság egyik legérdekesebb és legszínesebb néprajzi csoportja: Kalotaszeg.

⁴ Andrásfalvy 1986: 62.

csejéből, Somogyból, Gyimesből és Szeged környékéről hoz példákat. A születendő gyermek egészségére vonatkozó babonákról ír. Elmeséli, hogy milyen hiedelmek kötődnek az újszülött világra jöttéhez, hogyan kell a még kereszteleetlen gyermeket megvédeni a boszorkányoktól, a szülők hogyan választják ki a komát és a kereszt-szülőket. Bálint Sándor rámutat arra, hogy ezek a komoly szertartások, ünnepek, szokások fenséges szimbólumokkal vették körbe az újszülöttet, olyan poétikus légkört hoztak létre, amelyet hiába keresünk a fejlettebb társadalomban és századunk illúziókat vesztett világában.

Az emberi élet fordulót követő szokások közül az egyik legnagyobb a lakodalom. Bálint Sándor és Szendrey Ákos írásaiban nyomon követhetjük a magyar lakodalom legfontosabb mozzanatait attól kezdve, hogy a vőfély kikéri a menyasszonyt, és elviszi az esküvőre, majd pedig a vőlegény házához. Láthatjuk, hogy a lakodalmak köre csoportosult szokásvilág tájanként eltér, amire néhány példát adnak a tanulmányok írói. „Les unes révèlent des souvenirs d’Europe septentrionale, d’autres dénotent une certaine parenté avec le voisin le plus proche d’Occident. Mais toutes sont sans exception des trésors culturels européens, que le peuple hongrois a gardés et enrichis de nombreuses couleurs spéciales.”⁵ (Fél, Edit: *Coutumes pré-nuptiales*. 1944. I. 150.)

Ugyancsak Bálint Sándor tollából olvashatunk a magyar temetkezési szokásokról, az imákból és versekből szövődő és éjszakákon keresztül tartó virrasztásról.

Az évkör ünnepei a nép számára nemcsak munkaszünetet és pihenést jelentettek, hanem igazi játékot, örömet, művészi tevékenységet és természetfölötti élményt. Ezek az események is életre kelnek a folyóiratban. Az év napjaihoz kötött szokások közül a téli ünnepkörhöz kapcsolódik legtöbb szokás és hiedelem. Ortutay Gyula Szent Miklósnak, a gyermekek védőszentjének legendáját ismerteti. Vizsgálja eredetét, európai és magyarországi változatait, valamint a Mikuláshoz kapcsolódó ajándékosztást. Rámutat, hogy ez az ünnep minden európai országban megőrizte varázsát, és a keresztény hagyományok hatalmas erejét bizonyítja. A Luca napi hiedelmek és rontás elhárító szokások is felelevenednek Ortutay cikkében. Megtudhatja a francia olvasó, hogy Luca napját (december 13.) a magyarok az év legcsodásabb napjának tartották. A karácsonyhoz kötődő számos hagyományról számol be Bálint Sándor írása, valamint az ehhez az ünnephez kapcsolódó versek, énekek francia fordítását is olvashatjuk. Szó esik a karácsony fontos eseményéről, a betlehemezésről, amely az egész ország területén számtalan változatban él (egyik legközismertebb egyházi eredetű népszokásunkként). Rámutat a tanulmány írója, hogy ez a szokásunk nem nélkülözi a pogány elemeket, hiszen a karácsony időpontja, a téli

⁵ Némely szokások észak-európai emlékeket rejtenek, mások a legközelebbi nyugati szomszédokkal mutatnak rokonságot. De minden szokás kivétel nélkül európai kulturális kincs, amit a magyar nép megőrzött és számtalan helyi színnel gazdagított.

napforduló már a kereszténység előtt ünnepe volt az ókori pogány népeknek. Ekkor fordult meg a nap járása, s a világosság diadalmaskodott a sötétség felett. Ezen az örömnüppen különböző alakoskodó játékokban fejezték ki a tavasz és a tél küzdelmét. Olvashatunk még a Keresztelő Szent János ünnepéhez kapcsolódó szokások és a naptári év egyéb hagyományairól.

A húsvéthoz kapcsolódó vallási hagyományok és népszokásokban Bálint Sándor ismét pogány és keresztény szokások keverékét mutatja ki. Ehhez az ünnepkörhöz kapcsolódó előkészületekben (nagytakarítás) és szokásokban (locsolkodás) a kereszténység előtti képzetek élnek tovább. Megtudjuk, hogy sokféle a legények locsolását délután vagy másnap követi a lányok locsolása. Az erre az alkalomra használt rábaközi locsolóvers francia fordítását is olvashatjuk a tanulmány végén.

A kereszténység másik nagy ünnepét, a pünkösdt mutatja be Ortutay Gyula cikke, amelyben a pünkösdi király megválasztásáról, valamint a májusfa-állítás szokásáról olvashatunk. Ismerteti a folyóirat a Mindszentekhez kapcsolódó és a halottakra való emlékezés hagyományát és hiedelmeit is. Bálint Sándor Szűz Mária életéről szóló történeteket vizsgálva rámutat arra, hogy változatos és sokféle Mária-központú verses, énekelt legendák és Mária-siratók élnek a magyar Mária-ünnepek gazdag paraszti hagyományában, amihez néhány fordítást is ad. Megtudhatja azt is az olvasó, hogy a mindennapi munkát és élethelyzeteket is gazdag népi hiedelem és szokásvilág kíséri. Betekinthetünk a Szatmár megyei szilvaszedés és lekvárkészítés szokásaiba, olvashatunk továbbá a kender betakarítása körüli munkáról, valamint a hozzá társuló játékos ismerkedésről és szórakozásról. Megtudhatja az olvasó, hogy Magyarországon a régi paraszti életben milyen nagy jelentősége volt a fonónak, amely a fiatalság közös szórakozásának helyszíne volt, s egyúttal a közös éneklésnek, táncnak és udvarlásnak is legfőbb színtere.

Az egyik tanulmány a legények beavatásáról szól, a másik a hagyományos magyar borozás, a poharazgatás és a köré csoportosuló szokásokról, de olvashatunk a káromkodásról is. Szendrey Ákos a magyar lányok természetes szépségéről ír, amit a magyar népdalokban is sokszor megénekelnek. Szendrey élvezetesen írja le, hogyan őrzik meg szépségüket az asszonyok, a lencse, az alma, a fürdő, a füvek mágikus hatásával. A cikk végén megjegyzi, hogy az igazi magyar asszonyt messziről meg lehet különböztetni a svábtól, a romántól és a szlávától.

Láthatjuk, hogy a *Nouvelle Revue de Hongrie* folyóirat gazdagon bemutatja a magyarok ünnepekhez, a vallásos élethez, valamint a mindennapi élethez kapcsolódó szokásait, az élet korszakaihoz és fordulópontjaihoz tartozó hagyományokat. Elénk tárja, hogy a nép hogyan próbálta feloldani szorongásait, megmagyarázni a megmagyarázhatatlant, hogyan számolt az irracionális éghajlati tényezőkkel. Ezekben a vallásos életmegnyilvánulásokban keleti népi misztika ismerhető fel. „Le peuple hongrois a apporté de l’Orient le fond de sa croyance sur lequel sont venus se greffer des

éléments occidentaux et chrétiens. Ainsi se présentent aujourd’hui la fantaisie, les contes et les légendes de ce peuple. Ici, comme dans toutes les autres manifestations de la vie populaire hongroise, se rencontrent l’Orient et l’Occident.”⁶ (Szendrey, Akos: *Quelques éléments de la croyance populaire hongroise*. 1943. II. 69.)

A tanulmányok rámutatnak arra, hogy sok pogány elem van a magyar néphagyományban, de a nép, az ősi magyar műveltség őrzője nagyszerű érzékkel tudta egymásba olvasztani a keleti és nyugati elemeket. Láthatjuk, hogy milyen természetesen olvadt bele a korábbi hitvilág képzete a keresztény népszokásokba. A természet évenként ismétlődő változásait az egyházi év nagy ünnepeivel köszöntötte, munkáját és hétköznapijait is hozzákapcsolta keresztény hitéhez. A magyarság hagyományos népi műveltségét teljesen áthatotta az európai kereszténység.

3. A falu

A magyar parasztság jellegzetes településformájáról, a faluról szóló tanulmányokból megtudhatjuk, hogy a magyar falu a természethez való folytonos alkalmazkodás ősi hagyományainak egész sorát konzerválta és mentette meg. Megismerjük a település módokat, a telekformákat, a különböző háztípusokat és a pásztorhajlékokat. Nyomon követhetjük, hogyan alakította át fokozatosan a táj, a föld, az éghajlat a magyar ember szállását. Láthatjuk, hogy a falu a legnagyobb józansággal építette azt, amire szüksége volt. A maga szerény életkeretei között elégitette ki szükségleteit. A ház kialakításánál is törekedett a legcélszerűbb szervezetre és elrendezésre. Mindig a célszerűség vezette, valóságérzéke és gyakorlatiassága szabta meg hajléka méreteit, formáját, díszítését.

A falusi település közösségi életébe is betekintést kapunk. A falunak íratlan szociális törvényei voltak, amelybe bele kellett illeszkedni. A magatartásnak és az illetnek fontos szerepe volt a közösség életében. Láthatjuk például, hogy a köszönés, a megszólítás, a kínálás szertartásossága is jellemző a magyarokra. “Dès qu’on sort dans la rue, que l’on se trouve en présence de la communauté, il faut à plus forte raison se conduire selon les règles prescrites par la tradition. Une femme mariée ne doit paraître sans un fichu sur les cheveux même pas sur les pas de sa porte ; quant aux jeunes filles, si elles sortent sans être coiffées, elle risquent d’avoir le chignon crêpé pendant la nuit par les sorcières. Dans la rue, elles doivent se montrer pudiques, ne pas regarder à droite et à gauche, ne pas rire aux jeunes gens ni s’arrêter pour causer avec eux. Quand un jeune homme et une jeune fille reviennent des champs, le premier doit aller d’un côté du chemin, la seconde de l’autre, pour que même de

⁶ A magyar nép keletről hozta hitvilágának alapját, amelybe beolvasztotta a nyugati és keresztény elemeket. Képzletvilága, meséi, legendái ide vezetnek vissza. Itt is – miként a magyar élet egyéb életmegnyilvánulásában – Kelet és Nyugat találkozik.

loin on voie qu'ils se conduisent comme il faut.”⁷ (Szendrey, Ákos: *Savoir-vivre populaire, loi populaire*. 1940. II. 215.)

Megtudhatjuk, hogy a falusi közösség életében nagy szerepe volt a kalákának (az összesegítésnek), hiszen a falusi ember csak önmagára és atyafiságára számíthatott. A munka az élet magától értetődő része volt, nehéz elkülöníteni a család életfolyamatától, de a nagyobb munkákra a magyar paraszt a kaláka erejére volt utalva. Ehhez a kölcsönösség alapján végzett munkához rendszerint mulatozás is társult. “L’individu ne peut se séparer de la communauté, il vit en elle, il en a besoin, de même que la communauté ne peut se passer de l’individu.”⁸ (Szendrey, Ákos: *L’initiation dans les coutumes populaires hongroises*. 1934. I. 266.)

A faluhoz, illetve a városhoz tartozó jellegzetes magyar településformáról, a tanyáról ír Győrfy István. Európa több országában is találhatunk hasonló szórványtelepüléseket, de a magyar tanyarendszert az teszi egyedivé, hogy az szorosan kötődik egy zárt településhez, ahol a gazda lakóháza van, és ahol rendszerint a család fiatalabb nemzedéke állandóan tartózkodik.

Bepillantást nyer a folyóirat olvasója a magyar betyárvilágba is, Bogár Imre, Sobri Jóska, Rózsa Sándor, Angyal Bandi, Zöld Marci történeteivel ismerkedhet meg.

4. Népi mesterségek

A magyarság „ősfoglalkozását”, a pásztorkodást két tanulmány ismerteti: Luby Margit két birkapásztorral, Kis Mihállyal és Nagy Bertalannal beszélget a pásztoréletről, Madarassy László pedig Nagy Pál Miklós tehénpásztort keresi fel máriabesenyői otthonában, akinek bemutatja fafaragásait.

Champart francia néprajzkutató földrajzi tájak szerint vizsgálja a magyar népi fazekasságot. Bemutatja az Alföld, a Dunántúl, Erdély és Észak-Magyarország fazekasközpontjait, Szentest, Nádudvart, Korondot stb. Vizsgálja az edények díszítésének elemeit, színeit, kompozícióját. A cikkből kiderül, hogy a nép művészete sohasem önmagáért való, a szükségből készített használati tárgyait díszítette szabadidejében. A tanulmány rámutat, hogy a nép művészete mennyire harmonikus és milyen arányos. Viski Károly cikkei is a magyar nép művészi fogékonyságáról és ötletbeli gazdagságáról számolnak be. Láthatjuk, hogy a magyar népi művészet,

⁷ Amint valaki kilép az utcára, szemtől szembe találja magát a közösséggel, és annál inkább a hagyomány előírásai szerint kell viselkednie. Egy férjes asszony nem mutatkozhat kendő nélkül, még a kapuban sem; ha egy fiatal lány fésületlenül megy az utcára, akkor félő, hogy éjszaka megkontyolják a boszorkányok. Az utcán szemérmesen kell viselkedni, nem szabad se jobbra, se balra nézni, vagy a fiatalemberekre nevetni, és velük beszédbe elegyedni. Amikor a fiatalok a mezőről jönnek haza, a legénynek az út egyik, a lánynak a másik oldalán kell mennie, hogy messziről is lássák, hogy úgy viselkednek, ahogy illik.

⁸ Az egyén nem tud különválni a közösségtől, benne él, szüksége van rá, ugyanúgy, mint ahogy a közösség sem létezhet az egyén nélkül.

mivel ösztönszerű, hű kifejezője a nép belső érzéseinek, igazi tükre jellemének, életfelfogásának. “La langue – le plus haut moyen d’expression – du peuple hongrois est un idiome isolé, parlé par une petite nation, mais son art populaire est l’art qui en est issu, le langage par lequel s’exprime l’âme hongroise, langage caractéristique et pouvant être compris partout.”⁹ (Viski, Charles: *Ornementation*. 1933. I. 66.)

Ezekben az írásokban a magyar találékonyság és alkalmazkodóképesség nagy-szerűségéről győződhetünk meg, ahol a szükséglet és a tudás egységében működő paraszti kultúrát hozott létre. A szerzők utalnak arra, hogy a műveltség nemcsak ismeretanyag, tudás, de értékrend, magatartás, világnézet is. Rámutatnak a kis közösségek érzelmi gazdagságára, meleg emberi színességére. Felhívják a figyelmet arra, hogy a magyar falusi népnek is van százados és értékes kultúrája, ami nem alacsonyabb rendű, csak más, mint az európai polgári műveltség, de talán jobban el-látja őt azzal, ami az ő életéhez kell.

5. Mese

Minden folklórterület közül kiemelkedik a mese, a benne található keleti eredetű, nyugaton ismeretlen hagyományelemek tekintetében. “Ez az a nagy gyűjtőme-dence, ahová a hitvilág, ősköltészeti műfajok: teremtménymítoszok és mitikus hőséne-kek, sőt régi szokások elemei is összefolynak átöröklött alakban.”¹⁰ Az európai mesevilág része a magyar mesekincsnek, de vannak az európaiktól elkülönülő vonásai is, számos keleti elemmel gazdagabb. Meséinkben a honfoglalás előtti hitvilág van jelen, és számos ősi hitelemet a nép meséi tartottak fenn. Solymossy Sándor arról ír, hogy a magyar mesekincs számos motívuma a honfoglalás előtti időből eredez-tethető, és telítve van a szibériai epika és a tőlünk keletre élő népek folklórjának elemeivel. Külön tanulmányban foglalkozik a kacsalábon forgó vár, a vasorrú bába, a táltos sajátos mesei elemeivel és fordulataival, melyek a finnugor és török rokon-ság jeleit viselik magukon: “Ce qu’on peut dire en résumé, c’est que le dragon des contes hongrois d’origine orientale diffère de l’idée qu’on se fait de cet être fabuleux en Occident. (...) Le dragon occidental est un produit de l’imagination indo-européenne, tandis que le dragon hongrois est une projection de l’âme ouralo-altaïque, de l’âme asiatique nomade en particulier.”¹¹ (Solymossy, Alexandre : *Le dragon dans les contes populaires hongrois*. 1940. II. 41) Solymossy arra is hoz

⁹ A kifejezés legfőbb eszköze a nyelv, de a magyar nép nyelve mások előtt ismeretlen, csak ez a kis nép beszéli, ám népművészetén keresztül kifejezésre jut a magyar lélek, és ez az a nyelv, amit mindenhol megértenek.

¹⁰ Vargyas 1984: 62.

¹¹ Összegzőképpen elmondhatjuk, hogy a sárkány képe a keleti eredetű magyar népmesékben eltér attól a képtől, amit erről a mesés lényről Nyugaton alkotnak.[...] a nyugati sárkány az indoeurópai képzelőerő terméke, míg a magyar sárkány az ural-altaji, főképp az ázsiai nomád lélek vetülete.

példát, hogy európai népektől is vettünk át mesét. Ismerteti a Grimm testvérek munkáját, s *A kis gömböc* és *Hüvelyk Matyi* európai variánsairól ír, valamint előfordulásukról a magyar mesevilágban. A folyóirat közreadja néhány magyar mese francia fordítását, így az olvasó is részese lehet ennek a szép magyar mesevilágnak.

6. Népballada

A népi műveltségünkben erősen képviselt keleti elemek nem jutottak tovább határainkon. Ősi elemek csak akkor váltak alkalmassá átütő erejű továbbsugárzásra, ha valami divatos jelenség kereteibe illeszkedtek be, mint például balladáink. A legmesszebbre ható műfaj a ballada volt.¹² Ennek a középkori műfajnak a magyar jellegzetességeit mutatja meg Ortutay Gyula, aki a folyóiratban az erdélyi népballadákat emeli ki és tanulmányozza. Láthatjuk, hogy a magyar balladákban vannak közvetlenül franciából átvett szövegek, melyek bizonyítják balladaköltészetünk európai és stílusbeli igazodását. Vannak benne korábbi hősénekekből örökölt elemek is, amelyekben honfoglalás kori hősepikánk egyes motívumait és stílusfordulatait ismerhetjük fel. Példaként olvashatjuk Kőműves Kelemen balladáját franciául, amely még a kereszténység előtti kultúra elemeit őrzi.

7. Néptánc

Az olvasó megismerkedhet a magyar táncokkal, köztük a legősibb réteget képviselő ugrós táncsal, mely ötfokú, kvintváltó zenénkhez kapcsolódik szorosan. Láthatjuk, hogy ugyancsak ilyen régi gyökerei vannak a körtáncoknak is. Két jellegzetes magyar táncunk, a csárdás és a férfi magántánc képpel illusztrálva van jelen a folyóiratban. Megtudjuk, hogy a csárdás újkori jelenség, amely szomszédainkra is hatott. Ez a tánc egy új társadalmi magatartás művészi kifejezése, az újkori európai párostánc-divat magyar megfogalmazása. A férfi magántánc régebbi, de szűkebb területen hatott. Megismerjük a pásztortáncok és a legényes táncok lépéseit, majd a verbunkot, ami már új táncstílust képvisel, és magába foglalja a régi pásztortáncok mozgásanyagát.

A magyar néprajztudományt bemutató írásokat is találunk a folyóiratban. Ortutay Gyula cikkében nagyszabású művelődéstörténeti anyag felvonultatásával igyekszik bemutatni a magyar néprajz fejlődését és történeti összefüggését. Bél Mátyás *Notitia Hungaricae Novae Historico-Geograficae* című munkájáig megy vissza, amikor már felmerült a magyarságban az igény, hogy saját népét és a szomszédos népeket megismerje. Olvashatunk a magyar néprajzkutatás és gyűjtés leg-

¹² Vö. Vargyas 1984.

újabb eredményeiről is. Megemlékezik a folyóirat Győrffy István haláláról. A néprajzi tudomány elismert szaktekintélyétől Illyés Gyula vesz búcsút.

Nem kerüli el a folyóirat figyelmét a magyarok és a szomszédos népek kapcsolatai, a Kárpát-medence etnikai kevertsége. A tanulmányokon keresztül láthatja az olvasó, hogy a magyarság a vele együtt élő népektől is vett át népi műveltségét gazdagító elemeket, s ugyanakkor ő is hatással volt ezekre a népekre. “Minden etnikumra jellemző, hogy mit fogad be, mit utasít el, mit hasonlít át. A magyaroknak volt alkalmuk a legkülönbébb műveltségi áramlatokkal és elemekkel találkozni, azokat befogadni, elutasítani vagy éppen “átfogalmazni” (...)”¹³

A folyóirat állandó és időszakos néprajzi kiállításokra is felhívja a figyelmet. Zichy-Pallavicini Edina például a budapesti Nemzeti Múzeum néprajzi részét mutatja be. Teremről teremre, vitrinről vitrinre vezeti az olvasót, miközben elmeséli a kiállított tárgyak történetét. Bemutatja például a szűrt, a subát, a bekecset, a szentesi pálinkás butykost, a falusi kézművességet. Beszél a parasztság felfedezett kultúrájáról, amely ősi hagyományokat őriz, műveltségelemei ősi állapotot tükröznek. László Gyula a Nemzeti Múzeum időszakos kiállításán vezeti végig az olvasót, ahol a sztyeppék lakóit és életformájukat, az ásatások során előkerült használati eszközeiket mutatja be. Elmeséli, hogyan kötődött a honfoglaló magyarság életmódja az erdős sztyepp és a sztyepp közötti átmenethez, s miként alakította egymást a táj és a benne és belőle élő ember. Vajkay Aurél a Veszprémi Múzeum kertjében található jellegzetes balatoni házat mutatja be, Lakatos István pedig az erdélyi művészetet ismerteti. Champart francia etnográfus arról ír, hogy miután felfedezte a magyar néprajz gazdagságát, a franciáknak is szeretné megmutatni. Írásában egy magyar szekció létrehozásának gondolatát szövögeti, amit a párizsi Néprajzi Múzeumban szeretne megvalósítani.

“A nemzeti kultúra művészi alkotásai, saját népművészetünk termékei nem azért kedvesek, mert “elkülönülhetünk” általuk a többi néptől, hanem mert emberi értékek, amelyekkel legkönnyebb találkozunk, mert közvetlenül a kezünk ügyébe esnek, amelyeket legjobban értünk – nyelvi, történeti okokból, legjobban ismert élmények alapján –, tehát legkönnyebb velük, általuk jutni el emberi élményekhez, műveltséghez.”¹⁴ Ezeket a magyar emberi értékeket próbálta felfedni a külföld előtt a folyóirat. Ez a gazdag néprajzi anyag az olvasó elé tárja, hogy milyen műveltséggel érkezett a magyarság a mai hazájába, mi maradt meg ebből a későbbi századokban, milyen ízlés működött alakulásában, és milyennek látszik benne a magyarság az 1930-as években. A magyar néprajz területét érintő tanulmányok előfordulását vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy a folyóirat 1932-es indulásakor még nem sze-

¹³ Kósa 1984: 454.

¹⁴ Vargyas 1984: 454.

reper ilyen témájú írás. Az első ilyen jellegű cikkek 1933-ban jelennek meg: Györffy István: *La "tanya"* (1933. I. 259); Viski Károly: *L'ornementation hongroise* (1933. I. 57). Ezt követően egyre nő a népi műveltséget bemutató tanulmányok száma. 1942-ben tizenöt ilyen témájú cikk olvasható. Kétségtelenül azt a törekvést fedezhetjük fel, hogy az egyre nyomasztóbbá váló politikai légkörben a folyóirat a népi hagyományok emberségét akarta hangsúlyozni, és magyar hagyományokkal magyarságot építeni.

Másik felismerhető szándéka a folyóiratnak az volt, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy a magyarság olyan szellemiséget képvisel ezeréves kultúrájával, civilizációjával, magatartásával és értékrendjével, amely Európa figyelmére feltétlenül érdemes. "Ha nézzük, mi tartotta fenn a magyarságot ezer évig, kétségtelen az, amiben különbözik az európai népektől. Mert amiben hasonló volt, vagy hasonló lett, alkalmazkodott az itteni helyzethez, felvette a kereszténységet, abbahagyta a rablóhadjáratokat, azzal elérte, hogy békén hagyták élni.

De ha nem ragaszkodott volna nyelvéhez és szokásaihoz, ma már nem volna itt, beolvadt volna."¹⁵

IRODALOM

Andrásfalvy Bertalan *egyetemi előadásai*, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvészeti Doktori Program, 1997–1999.

ANDRÁSFALVY Bertalan (1986): *Néprajzi alapismeretek*. Budapest: Múzsák Közművelődési Kiadó

HANKISS János (1936): *A kultúrdiplomácia alapvetése*. Budapest: Magyar Külügyi Társaság

KODÁLY Zoltán (1969): *A magyar népzene*. Budapest: Zeneműkiadó.

KODÁLY Zoltán (1989): *Közélet, vallomások, zeneélet*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó

KÓSA László (1998): *«Ki népei vagytok?»* Budapest: Planétás Kiadó

LAKATOS Éva (1996): Tallózás a magyar különszámok birodalmában. *Magyar könyvszemle*

ROMSICS Ignác (2000): *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris

ROMSICS Ignác (2002): *Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről*. Budapest: Osiris

VARGYAS Lajos (1981): *A magyarság népzeneje*. Budapest: Zeneműkiadó

VARGYAS Lajos (1984): *Keleti hagyomány – nyugati kultúra*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó

VARGYAS Lajos (1999): *Keleti hagyomány – nyugati kultúra*. Budapest: Püski Könyvkiadó

¹⁵ Kodály 1989: 19.

Sturcz Zoltán

Egy tantárgytörténeti epizód a magyar nyelvhelyesség és stílus oktatásából

1. A magyar kormány az 1934. évi X. törvénycikk alapján, felsőoktatási reformtervei és integrációs céljai keretében létrehozta a Magyar Királyi József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemet. A korábbi József Műegyetem nemcsak nevében változott meg, hanem szervezeti felépítésében is jelentősen átalakult: a törvénycikk alapján a mérnöki karokon kívül most már magában foglalta a Bánya- és Erdőmérnöki Főiskolát, az Állatorvosi Főiskolát és a Tudományegyetemi Közgazdaságtudományi Kart. Ez utóbbi két osztályra tagozódott: közgazdasági és kereskedelmi osztályra valamint közigazgatási osztályra. Az új intézmény a tanrendjébe iktatta a „Magyar nyelvhelyesség és stílus” című tantárgyat, amely a Közgazdaságtudományi Kar és a Gazdasági Szaktanárképző Intézet hallgatói számára kötelező stúdium volt, a többi kar hallgatói számára választható előadásként szerepelt. Az 1934/35-ös tanévtől a tantárgy Magyar nyelvhelyesség és stílus I–II. megnevezéssel heti két órában, előadásként, kollokviumi követelménnyel szerepel az első és második félév tanrendjében. A tárgy előadásával, illetve gondozásával az egyetem Dengl János egyetemi tanárt bízta meg, aki az átszervezés során került az egyetemre, és korábban a pesti tudományegyetemi Közgazdaságtudományi Karon, azt megelőzően a Kereskedelmi Akadémián tanított.¹ Előző munkahelyein a kereskedelmi szakoktatás keretében a gyorsírás és a német nyelvű levelezés tanára volt, de munkájából és korábbi érdeklődéséből következően nyelvészeti kérdésekkel is foglalkozott olyannyira, hogy pályáját is egy nyelvészeti munkával kezdte. 1907-ben a szülőföldjén folytatott gyűjtések és kutatások alapján kiadta *Az orczyfalvi német nyelvjárás hangtana* című művét.² Szaktanári pályája a gyakorlatibb tevékenység felé vitte, így számtalan német nyelvkönyv, kereskedelmi levelezési tankönyv és gyorsírási szakkönyv szerzője és társszerzője lett. A gyorsírás terén megjelent merész és újító jellegű munkái nagy szakmai viharokat is kavartak. Ezzel a szakmai előélettel került a Műegyetemre, ahol megbízták a fentebb említett feladattal. A műegyetemi helyi oktatáspolitikai döntésnek, mely szerint egy magyar

¹ Dengl János (1832. Orczyfalva – 1940. Budapest) nyelvész, a kereskedelmi szakoktatás, a gyorsírás, a német nyelvű levelezés, a magyar nyelvhelyesség és stílus oktatója; egyetemi tanár; Kereskedelmi Akadémia 1906–1920, Közgazdaság-tudományi Kar 1920–1934, Magyar királyi József Nádor Műszaki és Gazdaság-tudományi Egyetem. (Részletesen lásd: Magyar Életrajzi Lexikon)

² Dengl János: *Az orczyfalvi német nyelvjárás hangtana*. Budapest, Franklin Nyomda, 1907. 31 p. (Szülőföldje németajkú lakóiról, illetve nyelvükről írt feltárás és elemzés.)

nyelvi tárgyat bevezetnek, több oka is volt. Elsősorban ide kell sorolni a hely szellemét, két okból is: Szily Kálmán rektorsága óta – aki egyszerre volt a fizika, a mechanika professzora és magyar nyelvészet egyik nagy alakja – a magyar nyelv és szaknyelv ápolásának hagyományai és visszatérő formái voltak az egyetemen.³ Az intézmény amúgy is egy nyelvigenyes légkört teremtett azzal az ajánlattal, hogy a húszas-harmincas években tizennégy nyelv oktatására és szabad felvételére adott lehetőséget hallgatóinak. Sőt az 1938/39-es tanévtől Vajthó László vendégtanári meghívásával egy magyar irodalmi, világirodalmi, nyelvi kérdéseket taglaló, heti két órában meghirdetett szabad kurzus is elindult.⁴ Tágabb összefüggésben pedig a döntés összhangban volt azokkal az oktatáspolitikai, akadémiai és magyar nyelvészeti törekvésekkel, amelyek a harmincas években a magyar nyelvhelyesség művelését kívánták erősíteni.

2. Dengl János alapos felkészültséggel, határozott tematikával és kellő szigorral vezette a tárgyat. Azt valószínűleg már a tárgy tervezése során eldöntötte, hogy mint „egyetemi nyilvános és rendes tanár” tankönyvet, de egyben a szélesebb közönségnek is szóló művet ír a tárgyhöz, illetve a témáról. Így született meg viszonylag rövid idő alatt *Magyar nyelvhelyesség és magyar stílus* című 468 oldalas műve, amelyet 1937-ben Budapesten Grill Károly Könykiadóvállalata adott ki. Úgy tűnik, hogy a szerzőt a nyelvésztől elvárható és végig jelenlevő filológiai pontosságon kívül erősen befolyásolta a műegyetemi, mérnöki szemlélet is, hiszen rendkívül logikusan, tagolt, szigorúan, racionálisan szerkesztett és több mint ötven oldalas, betűrendes tárgymutatóval és visszakeresővel rendelkező könyvet írt. A műegyetemi szellem átüt példatárán is, amikor a szakszókincsre és a szaknyelvi stíuselemekre hivatkozik.⁵ A mű az egyetemi kurzuskiírásnak, a két félévnek megfelelően két alapvető egységre tagolódik. A két egység és annak alpontjai jól mutatják a szerző kerek és teljességre törekvő szemléletét a tárgy vitelével és a témával kapcsolatban. A beosztás a következő képet mutatja:

³ Idős Szily Kálmán (1838. Izsák – 1924. Budapest); a Műegyetem egyetemi tanára, rektora; az MTA tagja, főtitikára, főkönyvtárosa, az Akadémiai Értesítő szerkesztője; természettudós, nyelvész: legismertebb műve *A magyar nyelvújítás szótára*, I. 1902., II. 1907; 1940-ben megalapítja a Magyar Nyelvtudományi Társaságot, a Magyar Nyelv szerkesztője; 1913: MTA Nagydíj nyelvészeti munkásságáért. (Részletesen lásd: Magyar Életrajzi Lexikon)

⁴ Dengl magyar nyelvi és Vajthó irodalmi tantárgyai megtalálhatók az 1934–1948 közötti műegyetemi tanrendekben. Lelőhely és forrás ezekre és részleteikre vonatkozóan: BME Levéltár, BME Z épület X. emelet. Raktári szám: A – Budapest (075.5) Kgy: 689.

⁵ Dengl János: *Magyar nyelvhelyesség és magyar stílus*. Budapest, Grill Károly Könykiadóvállalata, 1937. 468. A könyv a tantárgy tankönyveként, illetve törzsanyagaként szolgált. (Továbbiakban: D.J.)

I. Általános rész: 1. A nyelvről általában; 2. A nyelv szelleme és a magyar nyelv; 3. A nyelvi változatok; 4. Stílus, stílusrétegek, stilisztika; 5. A nyelvhelyesség; 6. Nyelvhelyesség és stilisztika.

II. Különös rész: 1. Nyelvhelyességi kérdések, gyakoribb helytelenségek és idegenszerűségek a nyelvszerkezet köréből; 2. Nyelvhelyességi kérdések és észrevételek a kifejezőmódok (frazeológia) köréből; 3. Idegen szavak és kifejezések.

Amint ez a beosztásból kiderül, az első rész döntően elméleti, elvi és történeti megközelítést és alapvetést szolgál, a második pedig gyakorlatibb és leíróbb szempontú, egyben ez utóbbi a nagyobb terjedelmű is, ez teszi ki a mű kétharmad részét. Mindkét részre jellemző, hogy minden megállapítást jelentős mennyiségű példanyaggal, szakirodalommal és lábjegyzettel támaszt alá. Ezekből kitűnik, hogy a magyar és a német nyelvészeti szakirodalomban mindent ismert, és tág kitekintése volt az európai nyelvekre, nyelvészetre is. A Bevezetőben tisztázza szándékait, amikor így ír:

„A nyelvhelyesség főbb kérdéseivel már többen foglalkoztak külön munkákban. Annak megállapítása sem új dolog, hogy a nyelvhelyesség kérdése valójában és végső elemzésében stilisztikai kérdés. Egyes nyelvhelyességi tételeknek a stilisztikában való tárgyalása sem újság. De az egész kérdésnek a stilisztika rendszerében való mindenirányú megvizsgálására – tudtommal – még nem történt kísérlet. Munkám erre az összefoglaló feladatra vállalkozik. /.../ Az anyag felosztásában a gyakorlati célszerűség elve irányított. /.../ Munkám bizonyára nem mentes egyes hiányoktól, de az anyag olyan nagy és annyi részletre terjed ki, hogy teljes és tökéletes feldolgozás számomra már csak azért is nehéz feladat volt, mert nem igazodhattam semmiféle mintához.”⁶

3. A tantárgy elnevezésében és a mű címében egyaránt szereplő két kulcsfogalommal, a nyelvhelyességgel és a stílussal kapcsolatosan is tisztázza alapállását – sőt, ahogy ő fogalmaz: eszményét –, és ezt a felfogását következetesen végigviszi a művön. Az elsőről így ír:

„Ha nyelvhelyességről beszélünk, akkor a mindenkori irodalmi nyelvre gondolunk; a gyakorlatban a nyelvhelyességi kérdéseket is mindig egyidejű (szinkronikus) nyelvszemlélet alapján és az irodalmi nyelvre vonatkoztatottan szokás tárgyalni.” – [Majd később, kifejtőbben így folytatja:] „Az irodalmi nyelvhelyesség értékmérője a mindenkori irodalmi nyelvhasználat, más szóval: az uralkodó irodalmi nyelvhasználat. Ennek alapján állapítanak meg a nyelvtan mindenkori szabályai. Az uralkodó nyelvhasználat azonban nem lehet annyira kizárólagosan értékmérője a nyelvhelyességnek,

⁶ D. J.: Bevezetés: VI. o.

hogy mereven ragaszkodnia kellene a megszokotthoz, a hagyományhoz, és hogy útját kellene állania a változásoknak, újításoknak vagy a nyelvhelyesbítéseknek. A gyakorlati nyelvművelésnek éppen az a feladata, hogy csak a nyelv szellemének, természetes, szerves fejlődésének megfelelő változások és újítások válhassanak közkeltűvé és újabb nyelvténnyé, és hogy a nyelv szellemével ellenkező felburjánzások kiirtassanak vagy helyesbítessenek, még akkor is, ha netán általánossá váltak volna. A nyelvművelés az ilyen változások, újítások, irtások, illetve helyesbítések igazolására hivatkozhat hol a nyelvtani szabályokra, hol az analógiára, hol a régi nyelvre, hol a nép nyelvére, hol meg a szépérzékre. A nyelv szellemével ellentétes változásokat és törekvéseket azonban törekedni kell kivetni, mert a nyelv változását teljesen szabadjára engedni annyit jelent, mint elfogadni egyes nyelvészeknek azt a szélsőséges álláspontját, hogy a nyelvi jelenségeket csak egyszerűen tudomásul kell venni, és hogy a nyelvtudománynak a feladata csupán a nyelvtörténeti adottságok elemzése és keletkezési helyének, idejének és módjának (okának) megmagyarázása. Elvégre azért, mert a nyelv közkincs, mégsem lehet Csáky szalmája!”⁷

Összegezve Dengl álláspontja a nyelvművelés tekintetében: normatív, összemérő, megengedő, aktív és stilisztikai szempontú. Ezzel a véleményével a *Magyarosan* című folyóiratban és máshol is folyó nyelvművelési-nyelvhelyességi vitákra is reflektál.

4. A másik kulcsfogalmat a stílust szintén gyakorlati módon közelíti meg, amikor így vezeti fel azt:

„A stílus a nyelvbeli előadás módja. Ez a mód nagyon különböző lehet. Különböző a stílus először is objektív vonatkozásban, vagyis az előadás tartalma szerint /.../. De nagyon különböző a stílus szubjektív vonatkozásban is. A különböző műveltségű és különböző társadalmi rétegekhez tartozó embereknek különböző már csak a szókincsük is. /.../ De ugyanannak az embernek a lelkiállapota is különböző körülmények között különbözőképpen nyilatkozik meg...”⁸ – [Ezt a kétszempontú megközelítést a stilisztika meghatározása során is megismétli, amikor így ír:] „A stilisztika az a tan, amely a stílus kérdéseivel foglalkozik. Vizsgálódásainak célja szerint kétféle: objektív és szubjektív.”⁹ – [Azt is kifejti, hogy gyakorlati és szubjektív szempontból a beszélő vagy az író számára mi adhatja a jó stílust:] „A jó stílus kellékei: 1. az érthetőség és a szabatosság, 2. a tisztaság, 3. a természetesség, 4. a változatosság és jóhangzás. Ezek közül a kellékek közül a természetesség, meg a változatosság és jóhangzás nem nyelvhelyességi kérdés.” [Értsd: a többi viszont az.]¹⁰

⁷ D. J.: 83. o.

⁸ D. J.: 69. o.

⁹ D. J.: 79. o.

¹⁰ D. J.: 107.

Ezeket a fogalmakat természetesen részleteiben is taglalja. Nyelvhelyességi szempontú stilisztikai megközelítésének lezárásaként, egyben a könyv második felének, a II. Különös résznek az elővezetéseként fogalmazza meg a következőket:

„Az itt kifejtettekből kitetszően mármost összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a nyelvhelyesség kérdéseit három nagy csoportba tárgyalhatjuk: 1. a nyelvhelyességi kérdéseket, helytelenségeket és idegenszerűségeket a nyelvszerkezet köréből; 2. a kifejezésbeli (frazológiai) helytelenségeket és ugyanilyen idegenszerűségeket, 3. az idegen szavak és kifejezések kérdését.”¹¹

Ez a három pont azt is mutatja, nem foglalkozik szövegtani kérdésekkel (ezt nem is lehet ekkortájt még számon kérni rajta), és – bár van „Mondattani észrevételek” című fejezete - mondattani problémák is viszonylag ritkán kerülnek elő, ezek inkább csak a szintagmatikus, az alaktani, a szótani megközelítés szinte lexikonszerű nyelvhelyességi, stilisztikai példatárában tűnnek fel a példamondatok szerepeltetésekor. Végül is Dengl gyakorlati - az általa oktatott hallgatóknak szánt - stílusfogalma és stíluseszmenye a következőket foglalja magában: (a) magyarosan, (b) helyesen, (c) szépen, igényesen, kifejezően, (d) célirányosan, (e) irodalmi (szépirodalmi, szakirodalmi, művelt társadalmi) normához igazodva írni és beszélni.

5. Dengl oktatói munkásságát és művét a szűk practicizmus keretei között értékelve a pozitív és negatív egyenleg az alábbiakban húzható meg: (a) erősségek: nyelvelméleti elemek, történeti megközelítés, erős leíró szempontok, rendszertani alaposság, nyelvművelő szempontok, bőszeges és szakszerű hivatkozások, problémafelvető és gondolkodtató jelleg, anyanyelvi nevelésre törekvés; (b) gyengeségek: az elmélet és a gyakorlat aránytalansága az előbbi javára, a konkrét gyakorlatok hiánya, a szövegek hiánya, a kommunikatív szempontoknak csak elvi megközelítése (de a felvetés maga erénynek számíthat), a stilisztikai szempontok és elemzés viszonylag szűk volta. A konkrét gyakorlatok és a szövegek hiányát a tanári és a hallgatói visszajelzések során észlelte Dengl, némi kiigazításokat is tett. „Észleletei” alapján, 1940-es halála után tanártársai (Fekete Miklós, Teschert József, Barta Jenő és Tompa József) a későbbiekben, a második félévi programban megszüntették az előadást, és szemináriumot vezettek be; a módszert is átalakították, kiscsoportban oktattak, és ennek megfelelően második félév tantárgy nevét is megváltoztatták: „Magyar stílusgyakorlatok” címre. A tárgyat ebben az átalakított formában hirdették meg egészen megszűntéig, az 1947/48-es tanév végéig. A fenti értékeléskor a szűk practicizmus szempontjait érvényesítettük, de az értékelésnek mind a tantárgyra, mind pedig a műre nézve vannak további, el nem hanyagolható és tágabb körbe helyezhető, úttörő, példamutató

¹¹ D. J.: 115–116. o.

szakmai érdemei. Ezek az értékek – oktatáspolitikai és oktatástörténeti szempontból vizsgálva – a következőkben fogalmazhatók meg.

Dengl részletező, aprólékos munkája rámutatott a nyelvek és kultúrák találkozására; az anyanyelvi nevelés, a nyelvi tudatosság, a szakma és az anyanyelv kapcsolatának fontosságára; a nyelv művelői és a stilisztikai készségek kialakításának szükségességére a felsőoktatásban, a felsőfokú szakemberképzésben. A nyelvek és kultúrák találkozásáról, szembesítéséről többnyire a nyelvi tények kontrasztív összevetése során esik szó, de apró néplélektani, kulturális kitételei nem nélkülözik némi hungarológiai, országismereti – vagy ahogy ma mondanánk – bizonyos kultúrák közötti megállapításokat. Ezeknek külön értéke, hogy politikamentes, semleges, szakmai alapon fogalmazódnak meg, ami – ha a korszakot is figyelembe vesszük – jelentős ténynek számít. Azt sem felejtethetjük el, hogy Dengl az alkalmazott nyelv művelés és stílustanítás terén műfajteremtő volt: összekapcsolta az általános és a szakmai nyelv művelés kérdéseit, s ezt a problematikát és témát tantárgyként bevitte egy szakegyetemre oly módon, hogy az teljes polgárjogot kapott: közel másfél évtizedig a tantárgy a műegyetemi tanrendek szerves része volt. Az 1948/49-es tanév kezdéskor szüntették meg, feltehetően két okból. Az egyik ok a nagypolitika mozgása és alakulása lehetett, a másik ok igazában ennek mintegy folyománya: az egyetem újbóli átszervezése, amelynek kapcsán az általánosan művelő tárgyak, illetve a „magyarkodó” tárgyak háttérbe szorultak vagy egyszerűen széthullottak.

6. Dengl János és tanártársai anyanyelvápoló munkásságának hagyományteremtő ereje is van. Több mint három évtizedes kimaradás után, a nyolcvanas évek derekán rájuk is – és a történelmi tanrendekre is – hivatkozva lehetett visszavezetni az anyanyelvi tantárgyakat a műegyetemi tanrendekbe először általánosan szabadon választható tárgyként. Ilyen tárgyakat mint: Kommunikáció anyanyelven, Stílusfejlesztés szövegelemzéssel, A közéleti megszólalás nyelvi alapjai, Szaknyelv és terminológia, Természetes nyelvek leírása; majd kötelező tárgyként a mérnöktanár képzésbe a Magyar nyelv helyessége és A szakmai nyelv művelés alapjai című tárgyakat. Ez utóbbit a Magyar kommunikációs készségfejlesztés c. tárggyal együtt a műszaki menedzserképzésbe is bevezették, amely az egyetem elitképzéseinek egyike, s ahol az anyanyelvi és kommunikációs felkészültségnek különösen fontos szerepe van. Szintén ezen alapokra és szellemiségre utalva hirdethettük meg külföldi hallgatóink számára magyar és angol nyelven „A magyar kultúra / Hungarian Culture” című tárgyakat. A tárgyak programját a BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportja alakította ki.¹²

¹² Az anyanyelvi nyelv helyességi, stilisztikai, kommunikációs és kulturális tárgyakat a nyolcvanas-kilencvenes évek során a BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoportjának tanárai alakították ki Szöllősy-Sebestyén András csoportvezető és Aradi András csoportvezető-helyettes vezetésével. A tantárgyak tantervi bevezetését Sturcz Zoltán igazgató kezdeményezte és érte el.

7. A Dengl-féle tantárgyi programokból kiderül, hogy viharos időkben is lehet a szakmai autonómia alapján állva újszerű és – mint láttuk – hagyományteremtő dolgokat létrehozni. Az igazság és a teljesség kedvéért el kell mondani, hogy ez az alapozó munka nem ment felhőtlenül. Dengl Jánost mint kívülről, más intézményből jöttet és mint orczyfalvai származású németajkút (főleg enyhén akcentusos magyar beszédje miatt) az emlékezők szerint némi gyanakvással kevert irigység is körülvette saját világában, új intézményében. De a szakmabeliekkel is meggyúlt a baja: fejére olvasták, hogy a főszövegekben (értsd a tankönyv alapszövegében) úgymond ismeretterjesztő stílusban fogalmaz, a lábjegyzetekben meg tudományosan elvadul (értsd: rendkívüli alaposság, tájékozottság, már-már kínos bibliográfiai pontosság jellemzi). Igazából az ismeretterjesztő és a szakmai stílus között elfogadható átmeneti stílusban fogalmazott, pontosan a célnak megfelelően, hogy nem nyelvész, nem bölcsész hallgatóit bevezethesse a nyelvi kérdésekbe, bár hallgatói a tankönyvekbe tett lapszéli bejegyzések alapján néha ezt is erősnek ítélték meg. A lábjegyzetbeli „elvadulásokat” pedig mint „nem igazi nyelvész” valószínűleg a szakma előtti bizonyításnak szánta, a hallgatóság számára pedig szabad bűvárkodásnak kínálta. A leghevesebb csörtét Mészöly Gedeonnal vívta, aki 1938-ban meglehetősen indulatos, mondhatni inkább epés és nem is mindig igazságos írásban támadta meg. Ebből idézek néhány gondolatot:

„Dengl János neve ismeretlen volt eddig a magyar nyelvtudományi irodalomban. Mikor tehát vaskos könyvének címét elolvastam, úgy vélekedtem, hogy műve ugyan nem lehet eredeti, de mégis a magyar nyelvtudomány arravaló eredményeinek értelmes, gondos, célszerű összefoglalása. Valóban a könyv nem nyelvünk múlt és jelen anyagának közvetlen bűvárlásából és vizsgálatából keletkezett, hanem nyelvtudományi irodalmunk tanulmányozásából. Adjunk számot e tanulmányozás sikeréről, óvakodva a bizonyítás nélküli ítéletmondásról. /.../ A szerzőnek a történeti és leíró magyar nyelvtenban való járatlansága, magyar nyelvérzékének hiányos volta, idegen anyanyelvűségére valló mondat szerkesztése, nyelvhelyességi bizonytalanságai – mindez megállapítható már a nélkül, hogy kiáltva bizonyító adatok felsorolását folytatnám. Mégsem hagyhatom abba vizsgálódásaimat, ismertetésemet, mert szeretnék valami jót is találni a könyvben.”¹³

Ezek után főleg nyelvtörténeti „hibaleltárat” igyekszik összeállítani a mű példaanyagából, és ezek kommentálásával foglalkozik. Dengl válaszol az írásra:

¹³ Mészöly Gedeon: *Magyar nyelvhelyesség és magyar stílus – Dengl János ilyen című munkájának nyelvhelyességi bírálata*. Szeged, 1938. (Az egységes magyar gyorsírás könyvtára. Szerkeszti: Dr. Trayer Ernő, 149. szám) 19. Idézett rész: 3. o.

„Erre a füzetre azonban, minthogy olyan ember írta, akinek a magyar nyelvtudományban szava van, válaszolnom kell. Mészöly kifogásait három csoportba osztom: 1. nyelvtörténeti kifogások; 2. egyes jelenségek magyarázására, értelmezésére vonatkozó kifogások; 3. a nyelvhelyesség és a stílus kérdésébe vágó kifogások.”¹⁴

Részletező válasza nem indulatos vagy sértő, hanem nagyon jól adatolt és hivatkozásokkal teli (Gombocz, Horger, Szinnyi stb.). Több ponton elfogadja, vagy legalábbis alternatív lehetőségnek tartja Mészöly felvetéseit, továbbá leszögezi, hogy: „... a nyelvhelyesség kérdése sokszor igen bonyolult valami”, és hogy „sok a vitás lehetőség.”¹⁵ Válaszát – amelyet e tanulmány zárásának is tekintünk – a következő sorokkal fejezi be:

„Munkámban összefoglalni törekedtem a magyar nyelvhelyesség minden kérdését. Ezt a feladatot a dolog természetéből folyóan csak a mai nyelvhasználat vizsgálata (synchronikus nyelvvizsgálat) alapján végezhettem. Történeti (diachronikus) nyelvi kutatásokkal nem foglalkoztam. Elvégezték ezt helyettem mások. Könyvemet azonban meg kellett írnom, mert ilyen összefoglaló még nincsen és főképp, mert Karom tanulmányi rendjének a Műegyetem keretében történt újjászervezése következtében, köztük főképp nem-magyar szakos gazdasági szaktanárjelöltjeinknek sürgősen szükségük volt rá. Könyvemet mások szerencsére más szemmel és más szándékkal fogadták, mint Mészöly Gedeon. A róla megjelent számos ismertetés és elterjedése arról győzték meg, hogy nem végeztem hiábavaló munkát.”¹⁶

¹⁴ Dengl János: *A magyar nyelvhelyesség és a magyar stílus néhány részletkérdése. Válasz Mészöly Gedeon dr. bírálatára*. Különnyomat a Kereskedelmi Szakoktatás 1938. évi 9. számából. Franklin-Társulat, Budapest, p.: 12. Idézett rész: 1. o.

¹⁵ L. 14. jegyzet: 11. o.

¹⁶ L. 14. jegyzet: 12. o.

III. NYELV – KULTÚRA – NYELVI KULTÚRA

Hatoss Anikó

A magyar nyelv és kultúra Ausztráliában. Felmérés a queenslandi nyelvközösség nyelvmegtartásáról*

Bevezetés

Ez a kutatás a brisbane-i magyar diaszpóra nyelvi „ökológiáját” mutatja be komplex módon, elsősorban szociolingvisztikai szemszögből. Az értekezés központjában azok a szociokulturális tényezők állnak, amelyek befolyásolják a kisebbségi közösség anyanyelvmegtartását. A kutatás tágabb kontextusát az ausztráliai multikulturális társadalom adja, amely a szövetségi állam hivatalos politikai állásfoglalását tükrözve viszonyul a nyelvi és etnikai gazdagsághoz.

A mai alkalmazott nyelvészet és nyelvpolitika egyik legnagyobb kihívást jelentő problémaköre a kisebbségi nyelvek megőrzése és a nyelvvesztés folyamatának visszafordítása. Ma a világon élő kb. 6000 nyelvet mintegy 160 nemzetállamban beszélnek (Crystal 2000). A többnyelvű és többkultúrájú társadalom nem új jelenség, és nemcsak a mai modern vezető demokráciák jellemzője; vizsgálata egy olyan demokratikus államban, ahol a kisebbségek viszonylag kedvező helyzetben vannak, ideális hátteret ad a nyelvvesztés folyamatának szociális-kulturális okokra visszavezethető vizsgálatához.

Ausztrália ma a világ egyik vezető multikulturális társadalma (Fishman 1989; Jupp 1991). Mégis az ausztráliai multikulturalizmus nem párosul többnyelvűséggel vagy széles körben elterjedt stabil kétnyelvűséggel. A nyelvvesztési és nyelvváltási (shift) statisztikák azt mutatják, hogy még egy ilyen idealizált multikulturális társadalomban is sérülékenyek a kisebbségi nyelvek (Clyne 1991; Clyne & Kipp 1997a, 1997b, 2000).

Úgy tűnik, a probléma elsősorban nem a hivatalos állásfoglalásban keresendő, hanem a szociokulturális tényezőkben, melyek a kisebbségi nyelv ökológiáját (Haugen 1972) meghatározzák. Ezek magukban foglalják a befogadó társadalom által tanúsított (nyelvi és etnikai) beállítottságot és a kisebbségi helyzetben lévők akkulturációs állásfoglalását. Az akkulturációs stratégiákat a szociális kapcsolathálónak és a saját kultúra megőrzésének keretrendszerében írhatjuk le (Padilla 1980). A kisebbségi nyelvek megtartásához és stabil kétnyelvűség megteremtéséhez a leg-

kedvezőbb háttérrel a befogadó kultúra iránt tanúsított pozitív attitűdök és a saját kultúra megtartásának igénye jelentik.

Az ausztráliai multikulturalizmus mint a kutatás kontextusa

Több mint kétszáz évvel a brit gyarmatosítás után és egy ötven éves bevándorlási periódus eredményeként Ausztrália ma az egyik legváltózatosabb kultúrával rendelkező ország és a világ „vezető multikulturális társadalma” (Jupp 1991; Fishman 1989). A mai ausztráliai lakosságra jellemző, hogy minden ötödik ausztráliai állampolgár a tengeren túl született, közülük minden második olyan országban, ahol nem az angol az első nyelv. Az öt év feletti lakosság mintegy 14 százaléka az angoltól eltérő nyelvet használ az otthoni kommunikáció során (ABS 1996). A nyelvi sokszínűsége jellemző, hogy az angol mellett körülbelül százötven bennszülött nyelv él (Walsh 1991), ehhez adódik a hetvenöt és száz között számon tartott – idegen ajkú bevándorlók által beszélt – kisebbségi nyelv.

Az ausztráliai multikulturalizmus fogalma nem meríti ki a demográfiai vagy statisztikai adatokkal leírható kulturális pluralizmust. Ez olyan hivatalos politikai állásfoglalás, amely elismeri a kisebbségi nyelvek helyét és szerepét a társadalomban. A legfrissebb bevándorlási politikai állásfoglalás szerint (*A National Agenda for a Multicultural Australia*, 1989) „a multikulturalizmus (...) elismeri és ünnepli Ausztrália kulturális gazdagságát. Elfogadja és tiszteli minden ausztráliai állampolgár azon jogát, hogy kifejezze és megossza egyéni kulturális örökségét, amellet, hogy átfogó elkötelezettséget vállal Ausztrália és az ausztráliai demokrácia alapvető szerkeze és értékrendszere iránt” (Nemzeti Multikulturális Tanácsadói Hivatal, 1989).

A „produktív diverzitás” jelszavával az ausztráliai kormány azt a jelentős kulturális, társadalmi és gazdasági tökélet hangsúlyozza, melyet a nem angol anyanyelvű bevándorlók nyújtanak a mai ausztráliai társadalom számára (NMTH, 1999). Ez az álláspont kedvező háttérrel nyújt a kisebbségi nyelvek megtartása számára, hiszen a nyelvi változatosságot a társadalomban rejlő legfontosabb nemzeti kincsnek tartja, és ennek a gazdag kulturális és nyelvi örökségnek a megőrzését hirdeti.

A multikulturális politika azonban nem feltétlenül oldja meg az ausztráliai kisebbségek nyelvi problémáit. Ahogy Joshua Fishman fogalmazott, Ausztrália különösen erősen együtt érző, támogató és ideális politikája nem tudja visszafordítani a nyelv váltás folyamatát. Ebben a multikulturális társadalomban nyelvek halnak ki, és kisebbségi nyelvek tűnnek el (Clyne 1991). Fishman (1989: 205) szavaival élve: „*leges sine moribus vanae*” – a törvények a társadalom támogatása nélkül elvesznek, és nem érik el céljukat. Ha a társadalom negatívan viszonyul a kisebbségi nyelvek és beszélőik iránt, akkor a kisebbségi csoportok saját maguk sem fognak magas státuszt tulajdonítani nyelvüknek. Következésképpen a kisebbségi nyelvek

fokozatosan elhalnak. A nyelvvesztés problémájának gyökerét Le Page (1997: 32) szintén a társadalomban látta, hiszen a nyelvvesztés oka nem a nyelv maga, hanem a társadalom, melynek erőviszonyai a nyelvhasználatot meghatározzák.

Az angol a lakosság 83%-ának anyanyelve és a fontosabb társadalmi intézmények nyelve, ugyanakkor a fő nemzetközi nyelv is: elsődleges szerepe van a tudomány, a technika és a kereskedelem területén. Ezek a tények nagyban meghatározzák az angol nyelv iránti igényeket egy olyan országban, ahol a társadalmat a többnyelvűség jellemzi. Az angol nyelv mai domináns helyzetéhez azonban nemcsak a demográfiai tényezők, hanem a mindenkor bevándorlókkal szemben folytatott politika is nagyban hozzájárult. Az asszimilációs politika, melyet a kormány az 1800-as évek végétől az 1960-as évek végéig folytatott, egyértelműen az angol nyelv szerepét erősítette a kisebbségi nyelvekkel szemben. Ebben az időben az idegen nyelveket nemcsak hivatalos ügyek intézésére, hanem az utcán vagy más privát szférában történő mindennapi kommunikáció céljából sem lehetett használni. Egy magyar bevándorló így emlékezett vissza: „*Lelöktek bennünket a villamosról, ha magyarul beszéltünk. Gyorsan megtanultuk, mi az a wog.*”¹

Az első jelentős nyelvpolitikai dokumentum 1978-ban született meg (Galbally 1978), és óriási fordulatot jelentett a kisebbségekkel szembeni hivatalos állásfoglalás terén. A jelentés elismerte a kisebbségek hátrányos helyzetét, és különböző nyelvi szolgáltatásokkal, elsősorban angol nyelvi oktatással próbált javítani ezen. Ez az ideológia azonban még mindig a burkolt asszimiláció jegyében született, hiszen az angol nyelv mielőbbi elsajátításában és a mielőbbi ausztráliává válásban kereste a megoldást.

Az első igazán nagy lépést a kisebbségi nyelvek helyzetének javítása érdekében az 1987-es Lo Bianco-jelentés tette meg, amely elsőként hangsúlyozta, hogy a XIX. század közepétől az angol mellett más, nem bennszülött nyelvek is jelen voltak az ausztráliai társadalomban, és ezek használata az ausztráliai társadalmi élet természetes velejárója. Lo Bianco a multikulturalizmust az ausztráliai történelem és identitás gyökereként írta le, a nyelvi pluralizmust mint nemzeti kincset, nem pedig mint egy megoldásra váró problémát kezelte (Tollefson 1991: 176-180). Eszerint a nyelv olyan alapvető érték, amely összekapcsolódik az egyének, etnikai közösségek és nemzetek identitásával, és az „egyetemes emberi identitás” forrása.

A mai (1991-es) nyelvpolitikai dokumentum egyértelműen a kisebbségi nyelvek oktatása és megtartása mellett foglal állást. A multikulturális és egyéb nyelvpolitikai dokumentumok nagy hangsúlyt fektetnek az idegennyelv-oktatás szerepére és a kisebbségi nyelvek megtartására; azonban elsősorban azokat a nyelveket támogatják, amelyek nagy számban képviseltetnek az ausztráliai társadalomban, és amelyek Ausztrália gazdasági és politikai érdekeit szolgálják.

¹ Egy 1949-es magyar menekültől.

A mai gazdasági és politikai viszonyokat figyelembe véve nyomós érvekkel támasztható alá annak igénye, hogy az ausztráliaiak más idegen nyelveket is elsajátítsanak. 1990 óta az ausztráliai nyelvpolitika elsődleges mozgatórugója – helyesen vagy helytelenül – a gazdasági fejlődés volt, s azt hangsúlyozta, hogy a nyelvi készségek és a kulturális tolerancia hatékonyabb kereskedelmi kapcsolatok kialakítását eredményezi. Bár a nyelvtanulást az egyéni, közösségi és nemzeti fejlődéshez szükségesnek tartották (DEET 1991: 1), 1991-ben az ausztráliai nyelvpolitika kijelentette: „ez idáig boldogultunk az angol nyelvvel, de egy kifinomultabb és versenyszellemű globális piac terén, ahol a kereskedelmi partnereink többsége már nem angol nyelvű országból kerül ki, a kétoldalú tárgyalásokhoz már nem elegendő az angol nyelv ismerete” (DEET 1991: 23).

Az 1994-ben elfogadott („Az ázsiai nyelvek és az ausztráliai gazdaság jövője” című) nyelvpolitikai kormánytervezet célul tűzte ki az ázsiai nyelvek oktatásának nagymértékű elterjesztését, ehhez nagy összegeket irányzott elő, és felhívta a figyelmet arra, hogy ha Ausztrália maximalizálni akarja gazdasági érdekelttségét az ázsiai és csendes-óceáni térségben, akkor feltétlenül szükség van az ázsiai nyelvek és kultúrák megértésének elősegítésére (COAG 1994).

Nyelvpolitikai szempontból a legjelentősebb lépést jelenti az a döntés, melynek értelmében a négy fő ázsiai nyelv (a japán, a kínai, a koreai és az indonéz) 1996-tól bekerült az általános iskolák tantervébe. Thaiföld és Vietnam gazdasági fejlődését figyelemmel kísérik, és hamarosan sor kerülhet nyelveik felvételére is. A törekvés arra irányul, hogy egy ázsiai nyelveket beszélő, az ázsiai kultúrát értő generációt hozzanak létre, ami nagymértékben hozzájárulna a gazdasági kapcsolatok megerősítéséhez és az ausztráliai gazdaság fellendítéséhez.

A kutatás célja

Kutatásaimmal komplex módon – elsősorban szociolingvisztikai megközelítésből – kívánom bemutatni a brisbane-i magyar diaszpóra nyelvi környezetét. A következő **tényezőket** vizsgálom:

1. Az anyanyelv használata különböző közéleti, családi és privát szférákban
2. Adatgyűjtés a nyelvi szolgáltatásokról (pl. a magyar rádió, televízió, egyéb médiák)
3. A diaszpóra nyelvi készség szintjének felmérése (a magyar és az angol nyelvben)
4. A domináns befogadó kultúra és a magyar kultúra iránti attitűdök mérése, az attitűdök és a nyelvmegtartási tendenciák közötti kapcsolatok keresése
5. A nyelvsviadás tüneteinek diagnosztizálása
6. A magyar diaszpóra akkulturációs stratégiáinak feltérképezése, kapcsolatkeresés az akkulturációs beállítottság és a nyelvmegtartás között

7. A magyar diaszpórának a multikulturalizmusról és a domináns társadalomról alkotott véleménye (feltárás)

A kutatás a következő **hipotézisekre** épül:

1. A generáción belüli nyelvmegtartás elsősorban az endogám családok körében sikeres, míg a vegyes házasságok nagyban hozzájárulnak a generáción belüli és a generációk közötti nyelvvesztéshez.

2. Azok a magyarok, akik bevándorlásuk előtt is kisebbségi helyzetben voltak (a történelmi Magyarország területéről Ausztráliába bevándorló magyar etnikai csoportok), nagyobb erőfeszítéseket tesznek a magyar nyelv megtartása érdekében.

3. Azok a magyarok, akik a korai emigráns hullámmal az 1940-es és 1950-es években érkeztek, valamint azok, akik az utóbbi pár évtizedben, az 1980-as és 1990-es években telepedtek le Ausztráliában, másként viszonyulnak mind a magyar, mind az ausztráliai kultúra iránt, s más nyelvmegtartási és nyelvvesztési arányokkal jellemezhetőek.

4. Azok a magyarok, akik fiatal korukban vándoroltak ki Ausztráliába, nagyobb mértékben veszítik el anyanyelvüket, és kevésbé adják át nyelvüket a következő generációnak, mint azok, akik idősebb korban hagyták el Magyarországot. Ugyanakkor az életkor fordított hatással van angolnyelv-elsajátításuk sikerére.

5. Az iskolai végzettség befolyásolja az anyanyelv megtartására irányuló törekvéseket. A magasabb végzettséggel rendelkező bevándorlók várhatóan sikeresebbek az anyanyelvük megőrzésében.

6. Azok a bevándorlók, akik pozitívan viszonyulnak a magyar kultúra iránt, a nyelvmegtartást is kedvezően értékelik, s nagyobb készséget tanúsítanak gyermekeik magyartanításához. Ugyanakkor azok a magyarok, akik az ausztráliai kultúra iránt igen nyitottak, nem feltétlenül veszítik el fokozottabban az anyanyelvüket.

7. Azok a magyar ausztráliaiak, akik aktívan részt vesznek a magyar közösségi életben, sikeresebbek a magyar nyelv generáción belüli és generációk közötti megőrzésében.

8. Az identitás nagyban befolyásolja az emigránsok nyelvmegtartási szokásait és igényeit. Azok a magyarok, akik erősen kötődnek magyarságukhoz, sikeresebbek az anyanyelv megőrzésében, mint azok, akik inkább ausztráliaiak vallják magukat. Az identitásvesztés nyelvvesztéssel jár.

113 magyar etnikai háttérű személy alkotta a kutatáshoz felhasznált mintát. A válaszadók véletlenszerűen kerültek kiválasztásra a Queenslandi Magyarok Szövetsége által nyilvántartott magyar etnikumú személyek névsorából. A kiválasztott egyének 50 család tagjait képviselték elsősorban Brisbane-ben, Queensland fővá-

rosában, de voltak válaszadók a Gold Coastról, Queensland legnépszerűbb tengerparti üdülőhelyéről, Ipswitch-ből (Brisbane-től 50 km-re fekvő város) és Toowoombából (Brisbane-től nyugatra fekvő, 80000 lakosú város). A kiválasztott személyek egy kérdőívet töltöttek ki, amely 149 kérdésen keresztül gyűjtött mind kvalitatív, mind kvantitatív adatokat.

A kutatás újszerűségéhez – szándékaim szerint – hozzájárul, hogy a hasonló jellegű felmérésektől eltérően nagy hangsúlyt helyezek az első és második nyelvi készség szint mérésére. A nyelvi készség szint méréséhez a nemzetközileg is elismert – eredetileg az ausztráliai Griffith Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Központjában kidolgozott (Ingram & Wylie 1979, 1984, 1993) – ún. ISLPR (*International Second Language Proficiency Ratings*) készség szint mérő skála önértékelési változatát használtam. A skálát ma széles körben használják különböző ausztráliai oktatási és állami intézményekben a bevándorlók nyelvi szintjének mérése céljából. A 12 szintű skálát a kutatás céljának megfelelően adaptáltam, és hat szintre egyszerűsítettem. Ez a mérőskála értékes adatok gyűjtését tette lehetővé, hiszen a nyelvi készség szintek ilyen formában történő mérése a begyűjtött adatokat könnyen értelmezhetővé tette, s így pontosabb képet kapunk a magyar diaszpóra kétnyelvűségéről, a nyelvi dominanciáról. Mivel a skála közvetlenül kapcsolódik egy részletes készség szint mérő teszthez, a mérőeszköz lehetőséget nyújt további összehasonlító, így diakronikus felmérések elvégzéséhez is.

A kérdőív segítségével részletes adatokat gyűjtöttem a magyar diaszpóra nyelvhasználatáról is. A beszéd tartományok (domains) Fishman (1966) kategóriáira épülnek, és egy sor – médiumtól és situációtól függő – változót foglalnak magukba. A beszéd tartományok között szerepel többek között a család, a társasági élet, a nyelv közösség, a munkahely, az állami hivatalok köre és a bizalmas (intim) nyelvhasználati szféra.

Az attitűdök vizsgálatára komplex kérdések sorozatát magában foglaló mérőeszközt dolgoztam ki, melyekre a Likert-skálán megadott lehetőségek közül adtak választ a kérdezettek. A magyar és az ausztráliai kultúra iránt tanúsított attitűdöket a kultúra főbb elemeiről alkotott vélemények összessége adta. Ezek között szerepeltek a nemzeti ünnepek, a mentalitás, az értékrend, a családi élet, gyereknevelés és az oktatás. Egy külön kérdéssor foglalkozott a magyarokról és az ausztráliaiakról alkotott kép közvetlen összevetésével. Így például: kik barátságosabbak, jobban öltözöttek, jobb szülők, jobb tanárok, jobb orvosok stb. A kérdések a társadalomban jelen levő sztereotípiákra is fényt vetnek, bár elsősorban nem a sztereotípiák kutatása a célom. A befogadó kultúra és a forráskultúra közötti összevetés az akkulturális beállítottság mutatójaként szolgál.

Az akkulturáció mérése igen összetett és nehéz feladat. A szakirodalom tanulmányozása alapján saját mérőeszközt igyekeztem kidolgozni ennek céljából. A kér-

dések között szerepelt a szociális kontaktus – mint az akkulturációs folyamat egyik fontos mutatója –, az identitás, illetve a célkultúrában betöltött társadalmi szerep. A kérdésekhez Berry (1980, 1992) akkulturációs modellje adta az elméleti keretet, de néhány kérdéshez Piontkowski és mások (2000) felméréséből is merítettem.

Az adatokat az SPSS statisztikai program segítségével számítógépen dolgoztam fel és elemeztem. Az összehasonlító elemzések eredményeinek megbízhatóságát reliabilitási és teszt vizsgálatokkal támasztottam alá. A kvantitatív adatokon kívül a kutatás során kvalitatív adatokat is gyűjtöttem, melyek az előbbieket kiegészítve pontosabb képet adnak a diaszpóra nyelvi ökonómiájáról. A kvalitatív adatok között kiemelkednek a telefonos interjúk során gyűjtött vélemények, valamint az újonnan indult magyar iskola résztvevőivel készített interjúk.

Eredmények

1. hipotézis

A kutatás eredményei egyértelműen alátámasztják az ausztráliai nemzeti statisztikai adatokat, melyek szerint a magyar származású bevándorlók ma sokkal nagyobb arányban használják otthonukban a magyar nyelvet, mint az elmúlt népszámlálások során. Az első számú hipotézist, mely szerint a vegyes házasságok nagyban hozzájárulnak a nyelvvesztéshez (l. pl. Pauwels 1985), egyértelműen bizonyítják a vegyes és endogám családokban felmért nyelvhasználati adatok. Míg a magyar–magyar házasságokban csak magyarul beszélnek a szülők a gyermekeikkel, a magyar–ausztráliai családok többségében kizárólag angolul (80%), vagy néhány esetben (20%) az angol mellett magyarul is beszélnek. A vegyes házasságban élő magyar származású szülők között nem volt olyan válaszadó, aki csak magyar nyelvet használt volna a gyermekeivel. Az endogám és az exogám családok összevetéséből kapott szignifikánsan különböző (Chi-négyzet $p < 0.01$) eredmények bizonyítják, hogy a vegyes házasságok nagyban hozzájárulnak az anyanyelv-vesztéshez. Ugyanakkor az endogám kapcsolatok adják a legkedvezőbb szociális háttérrel az anyanyelv megőrzéséhez. A nyelvmegtartás fontosságának megítélése is különbözött a két csoportban. Az endogám családokban élő szülők szignifikánsan pozitívabban viszonyultak a magyar nyelv megtartásával szemben (Chi négyzet: $p < 0.05$). Hasonló különbségek mutatkoznak a magyar közösségi életben való részvétel aktivitási szintjében. Míg az endogám családok nagy része rendszeresen vesz részt a magyar klub programjaiban, az exogám családok többsége egyáltalán nem vesz részt ezeken a rendezvényeken.

2. hipotézis

A hipotézis szerint azok a magyarok, akik kisebbségi státusszal (és következésképpen az anyanyelv-megtartás nagyobb hagyományaival) rendelkeztek Ausztráli-

ába történő kivándorlásuk előtt, sikeresek az anyanyelv megtartásában. A kutatás eredményei ezt a hipotézist nem támasztották alá. A kisebbségi státuszú bevándorlók (elsősorban erdélyi és újvidéki ausztráliai magyarok) és a nem kisebbségi státuszú bevándorlók között nem volt szignifikáns különbség sem a családi nyelvhasználat, sem az akkulturációs mutatók tekintetében. A két alcsoport szintén hasonló szociális kapcsolatokkal rendelkezett mind a magyar, mind az ausztráliai társadalom tagjaival.

Az eredmények azt mutatják, hogy a kisebbségi státusszal rendelkező magyarok ugyanolyan nyelvmegtartási és akkulturációs tendenciát mutatnak, mint a nem kisebbségi státuszú magyarok. Úgy tűnik tehát, hogy a jelen kutatás kontextusában a mítosz, miszerint pl. az erdélyi magyarok jobban megtartják anyanyelvüket, és ezáltal ők „magyarabbak”, mint a magyarországi magyarok, csak a sztereotípiák szintjén marad.

3. hipotézis

Bár a kutatás elsősorban szinkrón kutatási módszerekre épül, a korai és késői magyar bevándorló csoportok összevetése diakrón szemléletű adatokkal is szolgál. A két kontrasztcsoportot az 1940-es és 1950-es, valamint az 1980-as és 1990-es években kivándorolt magyarok alkották. A kutatás eredményei szignifikáns különbséget mutattak a korai és a kései bevándorló csoportok nyelvmegtartási és kétnyelvűségi mutatói között. Lényeges volt a különbség a családon belüli nyelvhasználat terén. Azok a magyarok, akik a 40-es és 50-es években vándoroltak ki Ausztráliába, kivétel nélkül csak magyarul beszéltek a szüleikkel, míg a késői bevándorlók kb. a fele (52.4%) csak magyarul, fele (47.6%) pedig angolul és magyarul is beszélt a szüleivel. A gyermekekkel való nyelvhasználatban azonban ellentétes volt a tendencia. Azok, akik csak angolul beszéltek a gyermekeikkel, többségükben a 40-es és 50-es években telepedtek le Ausztráliában. Ebben a csoportban 33 százalék csak az angol nyelvet használta a gyerekeivel. A késői bevándorló csoportban ugyanakkor 60 százalékot képviseltek azok, akik csak magyarul beszéltek gyerekeikkel. (A korai bevándorlók esetében ez az arány 14.3% volt.)

Ez az eredmény fontos mutatója annak, hogy a generációk közötti nyelvmegtartás sokkal sikeresebb a későbbi bevándorlók csoportjában. Ez a tény valószínűleg azokat a szociális változásokat tükrözi, amelyek Ausztráliában a multikulturális politika és a vele együtt járó nyelvpolitika fejlődésének következtében zajlottak le, és formálták át az ausztráliai befogadó társadalomnak az idegenekkel és az idegen nyelvekkel szembeni viszonyát.

Szintén szignifikáns különbség volt kimutatható a korai és a kései bevándorló csoportok nyelvmegtartással szembeni attitűdjében és a gyermekeknek a magyar nyelv tanulásához való viszonyulásában is. Azok, akik az 1980-as és 1990-es évek-

ben érkeztek Ausztráliába, sokkal fontosabbnak tartották (Chi négyzet $p < 0.05$), hogy gyermekeik megtanulják a magyar nyelvet, mint azok, akik az 1940-es és 1950-es években érkeztek. Ez a különbség szintén kimutatható volt a gyermekek magyar nyelvvel szembeni attitűdjének összehasonlításakor. Ez rendkívül jó hírt jelent mindazoknak, akik a magyar nyelv megőrzése mellett foglalnak állást, hiszen a szülők és a gyerekek pozitív hozzáállása jó kilátásokat ígér a jövőre.

4. hipotézis

A hipotézis szerint a kivándorláskori életkor szintén hatással van a nyelvmegtartásra. A hipotézis igazolása, illetve elvetése érdekében a minta két alcsoportját hasonlítottam össze: az első csoportot azok alkották, akik 18 éves koruk előtt szüleikkel vándoroltak ki Ausztráliába, míg a másik csoportban voltak azok, akik 18 éves koruk után telepedtek le a déli földrészen. A felosztás korhatárát (18. életév) a szociális tényezők mellett statisztikai tényezők is indokolták. Az eredmények egyértelműen igazolják, hogy a kivándorlási életkor fontos tényező az anyanyelv-megtartási tendenciák leírásában. Azok a magyarok, akik fiatalon kerültek Ausztráliába, szignifikánsan ($p < 0.01$) nagyobb arányban használták az angol nyelvet a gyermekeikkel, mint azok, akik idősebb korban vándoroltak ki. Hasonló különbség mutatkozott a gyermekek magyarnyelv-elsajátítása fontosságának megítélésében is. Azok, akik fiatalon kerültek Ausztráliába, sokkal kevésbé tartották fontosnak, hogy gyermekeik megtanuljanak magyarul. Ugyanakkor azoknak a gyermekek, akik idősebb korban kerültek ki, jobban tudtak magyarul, de ez elsősorban annak volt köszönhető, hogy ezek a gyerekek nagyobb arányban végeztek iskolai tanulmányukat magyar nyelven, magyar oktatási intézményekben.

A nyelvsorvadási mutatók szerint azok, akik fiatalabb korban vándoroltak ki, nagyobb mértékben veszítették el anyanyelvi kompetenciájukat, míg az életkor növekedtével a generáción belüli nyelvmegtartás erősebb volt.

A két csoport gyakorlatilag két különböző generációt képviselt. Ezért azokat, akik 18 éves koruk után vándoroltak ki Ausztráliába, „A” generációként tárgyalom², míg azokat, akik 18 éves koruk előtt vándoroltak ki oda, a „B” generációhoz tartoztak.

Fontos kutatási eredményt jelent, hogy a „B” generáció tagjai jelentősen kisebb aktivitást mutattak az anyanyelv-megtartási tevékenységekben: sokkal ritkábban használják a magyar nyelvet az ausztráliai magyarok körében, ritkábban hallgatják és nézik a magyar rádió, illetve a magyar televízió műsorait, ritkábban néznek magyar filmeket, olvasnak magyar könyveket és újságokat, s ritkábban írnak levelet. Ugyanakkor érdekes módon a két generáció között nem volt lényeges különbség a „forráskultúra”, illetve a „befogadó kultúra” iránti attitűdök terén. Mindkét generáció

² Ezt a módszert Doucet (1991) is használta az ausztráliai szerb/horvát közösség felméréséhez.

tagjai általában pozitívnak mutatkoztak mind a magyar, mind az ausztráliai kultúra irányában, bár a magyar kultúrát és a magyar embereket pozitívabban látták, mint az ausztráliai(aka)t. A legnagyobb különbség az oktatás megítélésében volt. Az „A” generációs válaszadók egyértelműen a magyar oktatás mellett foglaltak állást, a „B” generáció tagjai ugyan pozitívabban voltak a magyar oktatással szemben, de hasonlóan pozitívak voltak az ausztráliai oktatással szemben is.

Az „A” generáció tagjai számára a magyar közösséggel kialakított és fenntartott szociális kontaktus sokkal fontosabb volt, mint a „B” generáció számára. Ezt a különbséget a „B” generáció alacsony részvételi aránya is tükrözte. Ugyanakkor ennek tagjai sokkal szélesebb kapcsolathálóval rendelkeztek az ausztráliai befogadó társadalom tagjainak körében, és ezeket a kapcsolatokat fontosabbnak ítélték.

5. hipotézis

Az iskolázottsági szint szerepének meghatározásához két csoport összehasonlítása szolgált adalékokkal: Az ‘A’ csoport tagjai általános iskolát végeztek, míg a ‘B’ csoportéi felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkeztek. A gyermekekkel történő kommunikáció során a magyar nyelv használata nem különbözött lényegesen a két csoportban, és a szülők is hasonló fontosságot tulajdonítottak a nyelv megőrzésének. A két csoport gyerekei hasonló magyar nyelvi tudással rendelkeztek. Bár a magyar és az ausztráliai kultúra iránt tanúsított attitűdök között volt némi eltérés, az eredmények azt igazolják, hogy a magasabb iskolázottsági szint nem feltétlenül befolyásolja pozitív irányban a nyelvmegtartási tendenciákat. Ez az eredmény Kloss (1966) teoretikus modelljét is alátámasztja.

7. hipotézis

A hipotézis azt feltételezte, hogy azok a magyarok, akik szorosabb kapcsolatokkal rendelkeznek más magyarokkal, és aktívabban a magyar közösség programjaiban, sikeresek a magyar nyelv megtartásában – szemben azokkal, akik nem vesznek részt aktívan a magyar közösség rendezvényein.

A hipotézis igazolása, illetve cáfolása céljából ismét két csoportot hasonlítottam össze. Az első csoport tagjai sohasem vagy csak igen ritkán érintkeztek a magyar közösség tagjaival, a második csoport tagjai aktív résztvevői voltak a magyar rendezvényeknek. Az eredmények azt mutatják, hogy van összefüggés a közösségen való aktív részvétel és a nyelvmegtartás között. Azok, akik nem vettek részt a magyar programokon, jelentősen alacsonyabb szintű készségekkel rendelkeztek a magyar nyelv szóbeli és írásbeli használatában. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a részvétel hiánya okozta a nyelvi készségek romlását, hiszen a kauzális összefüggések bizonyításához további diakrón vizsgálatra lenne szükség. Valószínű, hogy az összefüggés fordítottnak igaz: azok a magyarok, akik nem rendelkeztek magas

szintű nyelvi készségekkel, nem vettek részt a magyar közösség programjaiban. Ebbe a csoportba tartoznak a fiatal magyar (második) generáció tagjai. Bár további kutatás szükséges az oksági viszonyok feltárásához, az eredmények alátámasztják, hogy azok a magyarok, akik aktívan részt vettek a közösség életében, fontosabbnak tartották, hogy anyanyelvüket megőrizték, és számukra ez erősebben hozzájárult identitásuk megőrzéséhez is.

8. hipotézis

A hipotézis igazolásához, illetve cáfolásához a mintát három csoportra osztottam fel. Az első csoportba tartoztak azok a válaszadók, akik erősebb magyar identitással rendelkeztek, míg a második csoport tagjai inkább ausztráliainak vallották magukat, a harmadik csoportba pedig azok tartoztak, akik egyenlően azonosultak a magyarsággal és az ausztrálokkal. Megjegyzendő, hogy a magyarsághoz való kötődés mind az első, mind a második generációban erős volt. Az Ausztráliában születettek között is többségben voltak azok, akik erősebb magyar identitással rendelkeztek (55.6%). Jellemző volt, hogy az Ausztráliába érkezés idején elért életkor növekedésével erősen nőtt a magyar azonosságtudat is. A negyven év felett Ausztráliába érkezettek között nem volt olyan, aki ne a magyar identitást érezte volna erősebbnek. Ugyanakkor azok közül, akik gyermekkorban vagy 20 éves koruk előtt kerültek Ausztráliába, a válaszadók csaknem harmada (28.6%) tartotta magát inkább ausztrálnak.

Az „A” generáció 72.4%-a erősebb magyar identitással rendelkezett, és csak 3.4% vallotta magát inkább ausztrálnak, mint magyarnak. A „B” generáció tagjai között 65.1% szintén erősebb magyar azonosságtudattal rendelkezett, míg 11.6 % inkább ausztrálnak tartotta magát, és 23.3% egyformán azonosult az ausztrálokkal és a magyarokkal. Az eredmények azt mutatják, hogy az ausztráliai magyarság igen erősen kötődik magyarságához.

A gyermekekkel folytatott nyelvhasználat terén a három csoport között lényeges különbségek ($p < 0.05$) mutatkoztak az „A” generációban. Azok, akik magyarnak vallották magukat, nagyobb arányban használták a magyar nyelvet a gyermekeikkel (59.5% csak magyarul, 35.1% magyarul és angolul egyaránt beszélt a gyermekeivel). Ebben a csoportban csak 5.4% volt a „csak angol” nyelv használatának aránya. Ugyanakkor azok közül, akik egyenlő mértékben ausztrálnak és magyarnak vallották magukat, 27.3% csak magyarul, 63.8% magyarul és angolul, 9.1% pedig csak angolul beszélt a gyermekeivel.

Az eredmények azt mutatják, hogy szoros összefüggés van az identitás és a nyelvmegtartás között. Azok a szülők, akik erősebb magyar identitással rendelkeztek, pozitívabbnak bizonyultak a magyar nyelv megőrzése terén ($p < 0.05$). Ugyanakkor a gyermekek magyar nyelvtanulás iránti attitűdjei is lényegesen pozitívabbak

voltak ebben csoportban ($p < 0.05$). Megjegyzendő azonban, hogy az identitás kutatása, felmérése igen komplex módszertant igényel, ezért az ok-okozati összefüggések megállapításához további kutatásra van szükség.

Interjúk

A kérdőívesen gyűjtött kvantitatív és kvalitatív adatokon kívül telefonos interjúkon keresztül további kvalitatív adatokat gyűjtöttem. A telefonos interjúk során a válaszadók rámutattak a nyelvmegtartási tendencia mögötti okokra és az angol nyelvtanulás mögötti motivációra. Egy 1949-es bevándorló az asszimilációs politikát tartotta a fő oknak, hogy jól megtanult angolul, és így nyilatkozott az angol nyelvtanulásról: *„Nos, az állam segített bennünket az angol nyelv megtanulásában, de igazán azért tanultam meg olyan jól, hogy elkerüljem a megszégyenítést, amin wogként³ kellett keresztülmennem. Megígértem magamnak, hogy olyan jól megtanulom az angolt, hogy többé már nem fognak wog-nak hívni”.*

Az interjúkból kiderült, hogy a szülők egy része azért nem tanította meg a magyar nyelvet a gyermekeinek, mert attól féltek, hogy az iskolában hátrányt szenvednek, ha nem az angolt tanulják első nyelvként. Ugyanakkor voltak olyan szülők, akik magyarul beszéltek gyerekeikhez, mert attól féltek, hogy azok magyaros akcentussal beszélnek majd az angolt. Egy interjú során egy anyuka így vélekedett: *„Mi soha nem beszélünk a gyerekekhez angolul, nehogy meg legyenek bélyegezve a rossz kiéjtéssel. Azoknak a szülőknek a gyerekei, akik otthon angolul beszéltek, igen magyaros ‘akcenttel’ tanulták meg az angolt.”*

Mások szociokulturális okokra vezették vissza a nemzedékek közötti anyanyelvvesztést: *„Nem voltak magyar barátaink, amikor a gyerekek felnőttek. A legtöbb barátunk ausztrál volt. A gyerekek ausztrálok akartak lenni, és nem volt semmi magyarságtudatuk, amikor kicsik voltak. Most a helyzet egy kicsit más, most büszkék arra, hogy magyar háttérrel rendelkeznek, de még mindig nem tartják magukat magyarnak. Azt mondják, hogy ők magyar szülőktől származó ausztrálok.”*

Az identitás és a nyelv szoros kapcsolatát több interjúalany véleménye is alátámasztotta. Egyikük így látja leánya nyelvvesztésének fő okát: *„Én és a férjem mindig magyarul beszélünk a lányunkhoz. Tanítottuk neki az Ady-verseket is. Aztán minden megváltozott, amikor iskolába kezdett járni. Egy nap hazajött az iskolából, és azt mondta: ‘Anyá, én ausztrál vagyok, és ezentúl csak angolul beszélek’. Mindig bántották az iskolában, egyáltalán, hogy ‘ethnic’ volt.”*

Sok esetben a szülők akartak inkább angolul tudni, ezért aztán gyorsan átálltak az angol családon belüli használatára. Voltak olyan családok, ahol sikeres volt a nem-

³ Pejoratív jelző, amelyet az európai (nem brit) bevándorlók leírására használtak az I. és a II. világháború ideje alatt, továbbá a 70-es évekig, az asszimilációs korszak végéig.

zedékek közötti nyelvmegtartás, de legtöbbször csak a második generáció erejéig. Egy nagymama így emlékezett vissza: „*Mi mindig magyarul beszélünk a gyerekekhez. Nem tudom, miért, de nekünk így volt természetes. A gyerekek egy szót sem tudtak angolul, mikor iskolába mentek, de aztán olyan gyorsan fölvettek. Az egyik fiam nagyon nem szerette a magyart, amikor kicsi volt, de aztán pár éve, amikor Magyarországon volt, jó hasznát vette magyartudásának. Az unokák sajnos nem beszélnek magyarul, de azt tudják mondani, hogy 'nagyapapa', 'nagymama'. Más lenne, ha itt élnének a közeliünkben, de Townsville-ben laknak [1200km-re a szülőktől].*”

Az interjúk nemcsak a nyelvmegtartás, illetve nyelvvesztés szociokulturális okait világították meg, de betekintést adtak az angol nyelv elsajátításával kapcsolatos nehézségekbe is, s nem utolsósorban a kétnyelvűséggel kapcsolatos hiedelmek és negatív asszociációk is informatív anyaggal szolgáltak ahhoz, hogy hatékonyabb nyelvpolitikai intézkedések bevezetésére tegyék javaslatokat (pl. a szülők oktatása a kétnyelvűséggel kapcsolatban).

Összegzés

Az itt ismertetett kutatás célja az volt, hogy feltérképezze a queenslandi magyar diaszpóra nyelvmegtartási, illetve nyelvvesztési tendenciáit. A kutatás eredményei egyértelműen bizonyítják, hogy az ideálisnak tűnő ausztráliai multikulturális társadalmi közeg és a vele együtt járó multikulturális politika ugyan kedvez a kisebbségi nyelvek megőrzésének, de nem fordíthatja vissza a nyelvvesztési folyamatot. A nyelvvesztést elsősorban olyan szociokulturális tényezők befolyásolják, mint a befogadó és forráskultúra iránti beállítottság, a családi környezet, valamint a szociális hálóval és más attitűd jellegű tényezőkkel leírható akkulturációs stratégiák.

Az ausztráliai nyelvpolitika és nyelvi erőviszonyok elsősorban a gazdasági érdekek szempontjából fontos nyelvek – így főként az ázsiai nyelvek – megtartásának kedveznek. Az ausztráliai nyelvpolitikának nagyobb hangsúlyt kell helyeznie a nyelvmegtartás más értékeire is, nem csupán a gazdasági motivációkra. Az öregedő magyar diaszpóra nyelvmegtartási törekvéseihez mind a magyar, mind az ausztrál kormánynak nagyobb mértékben, szervezett formában kell segítséget nyújtania.

IRODALOM

- AMBROSY, A. (1990): *A Survey of the Hungarian Community in Victoria*. Adelaide: Dezsery Ethnic Publications
- Australian Bureau of Statistics (1996): *Census of Population and Housing*. Canberra
- BERRY, J.W. (1980): 'Acculturation as varieties of Adaptation', In: Padilla, A.M. (ed.): *Acculturation. Theory, Models and Some New Findings*, AAAS Series, Westview Press, U.S. pp. 9-25.
- BERRY, J.W. – Poortinga, Y.H. – Segall, M. H. – Dasen, P.R. (1992): *Cross-cultural psychology: research and applications*, Cambridge University Press

- CLYNE, M. (1991): *Community languages. The Australian Experience*. Sydney: Cambridge University Press
- CLYNE, M. – KIPP, S. (1997a): Language maintenance and language shift: community languages in Australia, 1996. *People and Place*, vol. 5, no. 4, pp. 19-27.
- CLYNE, M. – KIPP, S. (1997b): Linguistic diversity in Australia. *People and Place*, vol. 5, no. 3, 1997, pp. 6-11.
- CLYNE, M. – S. KIPP (2000): Language concentration in metropolitan areas. *People and Place*. Vol. 6. No. 2.
- Council of Australian Governments (COAG) (1994): *Asian Languages and Australia's Economic Future*. Brisbane: Queensland Government Printer
- CRYSTAL, D. (2000): *Language Death*, Cambridge University Press
- DEET (1991): *Australia's Language. The Australian Language and Literacy Policy, Vols. 1-2*, Australian Government Publishing Service, Canberra
- Department of Immigration and Multicultural Affairs (DIMA) (1989): *National Agenda for Multicultural Australia*, AGPS, Canberra
- DOUCET, J. (1991): First generation Serbo-Croatian speakers in Queensland: language maintenance and language shift. In: S. Romaine (ed.): *Language in Australia*. pp. 270-284.
- FISHMAN, J.A. (1966): *Language Loyalty in the United States*. The Hague: Mouton
- FISHMAN, J.A. (1989): *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevendon: Multilingual Matters
- GALBALLY, F. (1978): *Migrant Services and programs, Vol. 1-2*. Canberra: Australian Government Publishing Service
- GILES, H. – JOHNSON, P. (1987): Ethnolinguistic Identity Theory. A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68: 69-99.
- HAUGEN, E. (1972): *The Ecology of Language*. Essays by Einar Haugen. Selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford University Press
- INGRAM, D.E. – WYLIE, E. (1979): *International Second Language Proficiency Ratings (ISLPR)*. Mimeograph. Subsequent editions dated 1984, 1985, and 1995. (Formerly known as the Australian Second language Proficiency Ratings)
- JUPP, J. (1991): One among many. In: D. Goodman – D.J. O'Hearn – C. Wallace-Crabbe (eds.): *Multicultural Australia*, Scribe Publications Pty Ltd. Newham, Victoria
- KLOSS, H. (1966): German American Language Maintenance Efforts. In: *Fishman 1966*, pp. 206-252.
- KUNZ Egon (1997): *Magyarok Ausztráliában*. Budapest: Teleki László Alapítvány
- LE PAGE, R.B. (1997): 'The Evolution of a Sociolinguistic Theory of language' In: F. Coulmas (ed.): *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers 15-32.
- LO BIANCO, J. (1987): *National Policy on Languages*. Canberra. Australian Government Publishing Services
- National Multicultural Advisory Council (1999): *Australian Multiculturalism for a New Century: Towards Inclusiveness*. Commonwealth of Australia, Canberra
- PADILLA, A.M (ed.) (1980): *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings. AAAS Selected Symposium 39*. Colorado: Westview Press
- PAUWELS, A. F. (1985): The role of mixed marriages in language shift in the Dutch communities. In: Clyne (ed.): *Australia, Meeting place of Languages*, Canberra: Department of Linguistics, Research School of Pacific Students, 39-55.
- PIONTKOWSKI, U. – FLORACK, A. – HOELKER, P. – OBRZĄLEK, P. (2000): Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 24. pp. 1-26.

- SCHUMANN, J.H. (1978): The Acculturation Model for Second Language Acquisition. In: Gingras, R.C. (ed.): *Second language acquisition and foreign language teaching*. Washington D.C.: Centre for Applied Linguistics. 27-50.
- SCHUMANN, J.H. (1986): Research on Acculturation Model for Second language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* Vol. 7, No. 5. pp. 379-392.
- TOLLEFSON, J.W. (1991): *Planning Language, Planning Inequality. Language Policy in the Community*. Language in Social Life Series, London, Longman
- WALSH, M. (1991): Overview of Indigenous Languages of Australia. In: Romaine, S. (ed.): *Language in Australia*. Cambridge University Press

Maróti Orsolya

Direkt kérdés – direkt válasz?

(A kérdés és visszautasítás beszédaktusának egy lehetséges vizsgálati módja)

Kutatási területem a nyelvészeti pragmatika beszédaktusokkal foglalkozó ága. Évek óta vizsgálom – különböző megközelítési módokat alkalmazva – a kérési és visszautasítási szabályosságokat a magyar nyelvben. A jelen tanulmányban ennek a mind elméleti, mind gyakorlati (nyelvtanítási) szempontból jelentős nyelvhasználati kérdéskörnek egy újabb megközelítési módjával kapcsolatos előkísérletet mutatok be.

A hipotézis

A kérdés és visszautasítás intra- és interlingvális vizsgálata nyomán a beszédaktusok használati szabályait egymástól elkülönítve (bár természetesen nem függetlenül) tárták fel. A különböző visszautasítási formákat tanulmányozva már korábban is felmerült bennem a kérdés, hogy a kérdés-visszautasítás szomszédsági párnak együttes előfordulási lehetőségeit is le kellene írni, kísérleti úton kellene felderíteni, hogy vajon befolyásolja-e választott elutasítási stratégiánkat a kérdés megfogalmazásának módja.

Előkísérletemben ugyanabban a szituációban elhangzó kérdés két formáját használtam: egy direkt és egy indirektebb formát. Feltételezésem szerint várhatunk eltérést a két különböző típusú kérdésre adott válaszokban.

A jelen vizsgálat érvényességének köre igen szűk: kvantitatív vizsgálat előkészítő szakaszaként arra lehet alkalmas, hogy előkészítse a jóval nagyobb korpuszon elvégzendő kutatást. Az előkészítés során a gyakorlati lebonyolítás, az értékelési módszerek kialakítása és a hipotézis megfogalmazása a cél.

A vizsgált változó

A kérdés beszédaktusának szakirodalmában meghatározott stratégiákon belül jól elkülöníthető a legközvetlenebb, **származtatott mód** és az indirektebb **javaslattevő** formula. A **származtatott mód**¹ (Blum-Kulka – Olshtain 1984) esetén a kérdés

¹ A kérdés és a visszautasítás kutatásában használt kategóriák tartalma a megadott szakirodalomban található.

illokúciós erejét a megnyilatkozásban megjelenő grammatikai mód, leginkább a felszólító mód határozza meg. Így elsőként a *Menjünk már el moziba ma este!* invitálási formát, párjának pedig a *Mit szólnál egy ma esti mozihoz?* javaslattevő formulát választottam. A vizsgálat szempontjából mellékes, hogy ezek az alakok általában milyen gyakorisággal fordulnak elő nyelvhasználatunkban. Az viszont fontos szempont, hogy egy meghívást tartalmazó kérdésben előfordulnak-e, természetesnek érzi-e a hallgató az adott szituációban. Mindkét forma használatos, érvényes.

Az adatgyűjtés próba-jellege, a rendelkezésemre álló idő és anyagi lehetőségek csupán egy valóban minimális korpusz felvételét tették lehetővé. A vizsgálatba bevonható személyek száma maximum tizenöt volt, ezért kellett egyre korlátoznom a vizsgált változók körét. A kísérletben részt vevő személyek kora, neme, iskolai végzettsége azonos volt, a kérdés (meghívás moziba) tartalma szintén megegyezett; a kérést azonos időpontban, előre meghatározott forgatókönyv szerint tettem fel telefonon. A felhívott adatközlők közül minden első direkt módon invitáltam, minden másodiknak az indirekt kérdést tettem fel.

A kutatás résztvevői

Adatközlőim egyetemet végzett, 24–30 közötti középosztálybeli nők voltak. A kérdés jellegéből adódóan (mozilátogatás) döntöttem úgy, hogy nőkre korlátozom a megkérdezettek körét. A társadalmi konvencióknak megfelelően nem szokás nőknek férfiakat moziba invitálni, s ha mégis megtennék, akkor valószínűleg a meghívott fél gondolatai között bizonyos implikált jelentések is megjelennének (bár a mozi mint a csábítás egyik eszköze inkább a férfiak eszköztárában szerepel).

A kérések megfogalmazási módját befolyásoló külső tényezők közül a társadalmi távolság is azonos volt köztem és köztük: mindannyian a barátaim voltak. Természetesen kérdező és kérdezett közötti társadalmi tekintélykülönbség szempontjából is homogén volt a csoport. A megkérdezettek – a várakozásnak megfelelően – nem ütköztek meg a kérésen, a szituáció természetességével kapcsolatban nem merült fel bennük kétség.

Az adatközlőktől negatív válaszokat, azaz elutasításokat szerettem volna hallani. Volt, aki nem Budapest környékén lakik, többeknek pedig egészen kicsi gyermekeik vannak. Feltételeztem, hogy éppen ezért az aznapra szóló meghívást el fogják utasítani. Így is történt, bár a kísérlet mindkét napját úgy választottam meg, hogy az esetlegesen igent mondókkal elmehessek moziba, tehát nem beugratásra készültem.

A kiválasztott tizenöt személyből végül kilencel sikerült beszélnem, tőlük gyűjtöttem nyelvi adatokat. A fent már vázolt séma szerint így nyertem öt választ a *Menjünk már el ma este moziba!* meghívásra, és négyet a *Mit szólnál egy mozihoz ma este?* kérdésre.

A vizsgálati módszer

A külföldi szakirodalom részletes kutatási leírásokat és elemzéseket közöl egy-egy nyelvterület kérési és visszautasítási szokásairól. A videóval rögzített – mesterségesen teremtett – szituációk, a részletes leírást tartalmazó kérdőívek, egyéni változatok gyűjtése egymást kiegészítő módszerekként, egyszerre vannak jelen a pragmatikai kutatásokban. A magyarországi lehetőségeket számba véve az eddig kérdőíven és hangfelvétellel gyűjtött adatok mellé egy újabb eszköz bevetését terveztem.

A természetesség, a nem kontrollált megfigyelés, a megfigyelő paradoxonának feloldása volt a cél egy hétköznapi szituáció, a telefonos meghívás alkalmazásakor. Barátainkat bármikor invitálhatjuk moziba, akár még aznap estére is.

A módszer – éppen természetességének fenntartása érdekében – csak meghatározott szituációkban, meghatározott személyek körében alkalmazható. Még talán kollégáinkat is meghívhatjuk valahova telefonon, de a társadalmi távolság növekedésével (idegenek esetében) egyre furcsább, valószínűtlenebb lenne. Ha az alkalmazhatóság határaival tisztában vagyunk, akkor megfelelő, sőt a valós helyzetet nagyszerűen szimuláló kutatási lehetőség nyílik meg előttünk.

A vizsgálat lefolyása

A telefonos meghívást a következő formában kezdeményeztem egy péntek és egy szombat (2003. május 23. és 24.) este minden esetben (K = kérdező, A = adatközlő):

A: (*Cseng a telefon. Felveszik.*) Halló!

K: Halló! Szia! Orsi vagyok. Csak azért telefonálok, hogy menjünk már el ma este moziba! / Csak azért telefonálok, hogy megkérdezzem: mit szólnál egy mozihoz ma este?

A: ... (A válasz a gyűjtött adat.)

A válaszokat azonnal lejegyeztem kézírással. Természetesen további beszélőváltások következtek, ezért hangzott el már az első megnyilatkozásban az adott kérés. Feltételezésem szerint a felhívott fél második megszólalása a gyűjtendő nyelvi adat, a kísérlet tanulsága azonban az, hogy a megkérdezettek a hezitálásukhoz visszakerdezést használván a kilencből hét esetben megkérdezték: *Mikor?/ És mikor?/ Ó, mikor.*

Ki kellett tehát egészítenem a kérdező megnyilatkozásait egy újabb lépésben adott válasszal is. A gyakrabban használt diskurzusforma tehát nem egy, hanem két szomszédsági párt tartalmazott, mint például a következő:

A: Halló!

K: Halló! Szia! Orsi vagyok. Csak azért telefonálok, hogy megkérdezzem: mit szólnál egy mozihoz ma este?

A: Óóó, mikor?

K: Valamikor ma este.

A: Úúú, hát a Velencei-tónál leszek. Az a ciki, hogy már megbeszéltem. Sajnálom, hogy nem jött össze.

A telefonbeszélgetésekben tehát vagy az első, vagy a második beszélőváltás során nyert adatot kell felhasználni – minden esetben megjelölve azt, hogy egy vagy két lépésben történt meg a visszautasítás, és az első lépést is a gyűjtött adat részének kell tekinteni.

A gyűjtést megnehezítette, hogy péntek és szombat este végeztem, hiszen éppen ezekben az időpontokban könnyen lehetséges, hogy nincsenek otthon a reménybeli adatközlők. Ez okozta a lemorzsolódást is (tizenötből kilencükkel sikerült beszélnem). Másrésről éppen ezekben az időpontokban reális a meghívás.

Az adatközlőket minden esetben tájékoztattam arról, hogy a valódi (!) meghívás mellett nyelvészeti adatgyűjtés is volt a cél. Mindannyian utólagos beleegyezésüket adták megnyilvánulásaik felhasználásához. (A jövőben azonban már biztosan résen lesznek, „telefonos nyelvészeti” szempontból elvesztették ártatlanságukat, tehát itt is az történt, hogy az adatközlőket a jelen kutatás tapasztalata egy későbbi adatgyűjtés során már befolyásolhatja, megváltozhat viselkedésük.)

A gyűjtött anyag belső érvényessége

Egy képzeletbeli direktségi skálán egymástól távol levő kérdés-stratégiák közötti eltérést a hallgatónak is hasonlóképpen kell értékelnie, mint a beszélőnek ahhoz, hogy valóban a kívánt változó nyelvhasználatra gyakorolt hatását vizsgáljuk. Egy nagyobb, kvantitatív kutatás előkészítése során éppen ezért az indirektséggel kapcsolatba hozható nyelvi viselkedés és udvariasság szempontjából értékeltetnünk kell a különböző kéréstípusokat, méghozzá szituációhoz kötve. A külső társadalmi környezet hatása és a kérések belső környezeti tényezői egyaránt befolyásolhatják a kérdés udvariasságának megítélését (pl. a kérdés súlya; szabad vagy nem szabad hozzáférésű dologra irányul a kérdés: pl.: só – igen, információ a fizetés összegéről – nem). Ha kérésünket az erős célzás indirekt formájába öltöztetjük, akkor megtörténhetik, hogy barátaink jóval udvariatlanabbnak tartanak bennünket, mintha felszólító módú direkt kérést hallottak volna. A nyelvi udvariasság természetesen szintén sok egyéni vonást, ítéletet tükrözhet, ezért mindenképpen egy nagyobb létszámú, reprezentatív csoport véleményének kvantitatív elemzését kell elvégeznünk.

A gyűjtött anyag külső érvényessége

A beszédaktusok kutatását az idegen nyelvek tanításakor jelentkező igény hívta életre. A kommunikatív kompetencia részeként szükség van pragmatikai kompetencia elsajátítására is. A kutatási eredmények gyakorlati alkalmazása a magyar tanuló külföldiek oktatásában lehetséges.

Az intralingvális vizsgálatok kvantitatív módszerekkel nyert eredményei a statisztikai valószínűség erejével támaszthatják alá a nyelvtanárok egyéni kompetenciája szerint érvényes nyelvhasználati szabályokat.

Az általam gyűjtött minikorpusz természetesen nem szolgáltat megfelelő mennyiségű adatot, azonban kvalitatív szempontból jó választásnak tekinthető a vizsgált populáció. A hazánkban tanuló külföldiek mintegy 80%-a ugyanis hasonló életkorú és iskolázottságú; a felsőoktatásban részt vevő, illetve diplomás közép-osztálybeli személy. Magyarokkal kialakított barátságaik során bizony fontos, hogy megfelelően értelmezzék partnerük megnyilatkozásainak direktségét. (Japán diákok számára udvariatlannak számít a baráthoz intézett, nálunk természetes felszólító módú megnyilatkozás, bármennyire is veszi azt körül az üzenet küldője gyengítő, udvariassági elemekkel. Orosz anyanyelvű diákok éppen ellenkezőleg: nem értik, hogy miért tartják udvariatlannak őket, amiért idegenekkel, idősebbekkel szemben is jóval kevésbé kerülgetik a forró kását, mint a magyarok.)

A korpusz elemzése

Az eddig vázolt szempontokat figyelembe véve a korpusz elemzését a következőképpen tervezem:

- milyen beszédaktusok találhatók a kapott válaszban?
- milyen hosszúságú a kapott válasz?
- a visszautasítások milyen szemantikai kategóriába sorolhatók (Beebe – Takahashi – Uliss-Weltz 1989)?
- milyen grammatikai eszközöket használt a válaszadó?
- milyen járulékos elemek (gyengítők, erősítők) kapcsolódnak a megnyilatkozásban az illokúciós erő megjelénítő nyelvi formához?
- milyen a szomszédsági párok viszonya?
- hányadik beszédlépés a visszautasítás a telefonos vizsgálat során?

Tehát a két kéréstípust a fenti szempontok szerint összehasonlítva megállapítható-e, hogy indirekt kérésre indirektebb válasz érkezik (s milyen szemantikai és milyen grammatikai elemek vesznek részt a megnyilatkozás alakításában stb.)?

A vizsgálat tanulságai

A részletes elemzést nem végeztem el, azonban természetesen foglalkoztatott a kapott adatok rendszerszerű sajátosságainak felderítése. A korpusz kicsi volt, tehát kvantitatív vizsgálatnak semmiképpen sem vethető alá. Megfigyelhető azonban, hogy a visszautasítás-stratégiák választásakor más a sorrendiség az indirektebb kérdés esetén, később hangzik el a *nem*, és valamivel hosszabb a kapott válasz. Egy hasonló tárgyú kvantitatív vizsgálat előkészítéseként a fenti elemzési szempontok az előkutatás hozadékai.

A másik fontos megállapítás, hogy a kapott adatok tanúsága szerint be kell iktatni a beszédlépések számát is az elemzési szempontok közé.

A beszédaktusok kutatásában megjelenő új szempontok a gyakorlatban is alkalmazható eredményekhez vezethetnek: a nyelvtanulók számára készített kommunikációs tankönyvekben a beszélt nyelvi szokásokhoz jobban közelítő tananyagok jelenhetnek meg, és mind az értelmezés, mind a kívánt alakok létrehozása, kontextusba helyezése jobban közelít majd a valós formákhoz. A megfelelő alak választása, a nyelvi viselkedés ismerete – amelynek tanulásához a ma forgalomban lévő magyarnyelv-könyvek szinte semmilyen segítséget nem szolgáltatnak – az adott nyelvi környezetben való boldogulás elengedhetetlen feltétele, és a nyelvtanulás valódi célja.

A minikorpusz gyűjtésének kezdeti, tervezési stádiumában nem sejtettem, hogy az alkalmazott módszerből következő nehézségek (hívás-visszahívás, hívás alkalmatlan időpontban stb.) mellett pszichés következményei is lesznek a korpuszgyűjtésnek: a (részben) próbára tett barátságok szerencsére megerősítést nyertek – nem is szólva arról, hogy a vizsgaidőszak lezárultával tíz nagyszerű társaságban élvezhető mozilátogatás a kísérlet jutalma. Utólag örülök, hogy nem a sőt kértem el a menzán...

IRODALOM

- BEEBE, L. – TAKAHASHI, T. – ULISS-WELTZ, R. (1989): Pragmatic Transfer in ESL refusals. In: M. Eisenstein (ed.): *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation*. New York.
- BLUM-KULKA, S. – OLSHTAIN, E. (1984): Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 3: 196-213.
- FRASER, B. (1978): Acquiring social competence in a second language. *RECL Journal*, 9/2: 1-26.
- GOFFMANN, E. (1976): Replies and Responses. *Language in Society*, 5/3: 257-314.
- KÁROLY Krisztina (2002): Az alkalmazott nyelvészeti kutatások néhány alapvető módszertani kérdéséről. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1: 77-86.
- LARSEN-FREEMAN, D. – LONG, M. H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman
- SZILI Katalin (2002a): A kérdés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 12-30.
- SZILI Katalin (2002b): Hogyan is mondunk nemet magyarul? *Magyar Nyelvőr* 204-220.

Nádor Orsolya

Nyelvi tervezés a magyarnyelv-oktatás új évszázadában (különös tekintettel a Kárpát-medence nyelvpolitikai viszonyaira)*

1. Az idegennyelv-oktatás történetén végigtekintve azt mondhatjuk, hogy eleink már mindenféle módszert és formát kipróbáltak (Kelly 1969), és a mi nemzedékünk csupán a nyelvoktatás szemléletével, a mindennapok kíváncsiságának megfelelő mérés és értékelés kialakításával, nyelvpolitikai-nyelvtervezési beágyazottságával, valamint a technológiai fejlesztéssel adhat hozzá valamit az eltelt évszázadok tapasztalataihoz.

A nyelvi státustervezés egyik sarkalatos pontja az oktatás nyelvi minőségének a meghatározása. Ebben mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv helyet kap. (A Kárpát-medencei országokban ez magában foglalja az ismeretátadás anyanyelvűségének, a nyelv- és irodalom tantárgy tartalmának, valamint a többségi nyelv és egy-két „valódi” idegen nyelv oktatási céljának és tartalmának a megtervezését.)

Ma már megkerülhetetlen a társadalmi hasznosság kérdése, és a tanított nyelvek oktatási tartalma is akkor igazán sikeres, ha figyelembe veszi a nyelvtanulók valóságos kommunikációs igényeit. A jelenleg forgalomban lévő, nyelviskolai használatra szánt nyelvkönyvek többsége csak igen hézagosan felel meg ezeknek a felteteleknek.

A magyar nyelv esetében a következő nyelvoktatási változatokat látjuk körvonalazódni:

- a magyar mint idegen nyelv tanítása Magyarországon és külföldön;
- a magyar mint második nyelv tanítása mind Magyarországon, mind a környező országokban;
- a diaszpóra nyelvésztését, illetve nyelvmegtartását szolgáló, kulturális elemekkel erősen telített, az írás- és olvasáskészség fejlesztését szem előtt tartó magyarnyelv-oktatás; valamint ide tartozik
- azoknak a határon túli magyar szakembereknek a szaknyelvi képzése is, akik nem magyarul szereztek meg a szakképesítésüket.

Ezeket a kategóriákat nemcsak mi állíthatjuk fel, hanem a régió többi országában is megtalálhatók. Ebből következően érdemes közösen elgondolkodnunk azon,

hogy a nyelvpedagógiai és oktatásszervezési egyezéseket hogyan lehet továbbvinni egy összehangolt, több nyelvre alkalmazható, korszerű nyelvtanítás irányában.

2. A jelen tanulmányban azt az elképzelésemet próbálom meg bemutatni, amelynek a középpontjában az a gondolat található, amely szerint a Kárpát-medencei régió interkulturális és geopolitikai sajátosságait (Balázs–Marác 1996) alapul vevő, *kölcsönös nyelvtanítás* hozzásegítheti az itt élő népeket egy valódi, nemcsak gazdasági, hanem nyelvi-kulturális szempontból is biztos alapokon nyugvó *eurorégió* létrehozásához.

Ez a gondolat nem új, csak korábban, a 19. és 20. század fordulóján, amikor a történelmi és nyelvpolitikai sajátosságoknak megfelelően a magyar nyelv államnyelvként való megtanítása állt a középpontban, kölcsönösségről – legalábbis az állami oktatáspolitikai szintjén – szó sem volt. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az igény ne jelent volna meg valamilyen formában. Néhány évtizeddel később, a bécsi döntéseket követően pl. számos román, ruszin, szlovák stb. nyelvkönyv jelent meg azért, hogy a visszacsatolt területek nem magyar anyanyelvű lakosságával is tudjon kommunikálni az odahelyezett magyar hivatalnokréteg, a magyar polgári iskolákban pedig heti két órában tanították a korábbi többség nyelvét (Nádor 2002: 122). Érdekes szociolingvisztikai adalék, hogy a magyar államnyelv tanítására készült elemi és polgári iskolai tankönyvek nagy része nem a standard, hanem a helyi nyelvváltozatok valamelyikét használta közvetítő nyelvként. Napjainkban már minden környező nyelv esetében kialakult a standardizált, kodifikált változat, az emelkedett és a köznapi nyelvi kódok kettőssége, így a nyelvtanításra szánt anyagok kidolgozása is lényegesen egyszerűbb lett.

3. Mi is lenne az az új lehetőség, amit – reményeim szerint – a korábbi negatív érzések félretételével hatékonyan lehetne alkalmazni a nyelvi-kulturális eurorégió kialakítása érdekében?

A válasz első látásra nagyon egyszerű: *a régió nyelveinek pragmatikai és interkulturális jegyeit figyelembe vevő elektronikus távtanítás kidolgozása, amely modulrendszerben épül fel, és a társadalmi hasznosság elvét szem előtt tartva három fő területet fog át:*

- az általános nyelvtanítást,
- a gazdasági szaknyelv írásbeli és szóbeli változatát, valamint
- a kulturális nyelvi sajátosságok és ismeretek tanítását.

Óvatosságra int azonban a számos rosszul kidolgozott és csak nevében távtanító tananyaggal szembeni ellenérzés, de a történelmi eredetű rosszérzések ingová-

nyos talaja is. Ezért magának az oktatóanyagnak a kidolgozását egy alapos, objektív felmérésnek kell megelőznie. Véleményem szerint ennek az alábbi csomópontokra kell összpontosítania:

- a régió jellemzése kontaktológiai szempontból – ennek elsősorban nyelvészeti, nyelvéleírasi, illetve szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai jelentősége van;
- a kapcsolatok jellegének meghatározása (közvetlen és közvetlen vagy közvetett; egyoldalú, közvetlen vagy közvetett) annak érdekében, hogy a nyelvtanulói közeg nyelvi-kulturális eltéréseit, illetve kapcsolódási pontjait pontosan lássuk; itt fontos lehet a nemzeti sztereotípiák feltérképezése is;
- a régió egyik jellegzetessége az, hogy a vegyes lakosságú vidékeken nincs éles határ a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás között, de ennek az egymáshoz viszonyított arányait – legalább hozzávetőleges pontossággal – meg kell határozni;
- az adott térség nyelvoktatási hagyományainak felmérése a távoktatásra szánt témák és feladatok meghatározása érdekében, illetve általában: van-e a távoktatásnak valamilyen kialakult és elfogadott (esetleg támogatott) formája;
- a térség számítástechnikai helyzetének felmérése az informatikai arculat kialakításához (milyen mértékű a számítógépek otthoni és iskolai elterjedése, illetve van-e valamilyen más lehetőség az informatikai eszközök igénybevételére).

4. A következő fő kérdés az: hogyan lehetne leküzdeni az egymás nyelvével, kultúrájával kapcsolatosan kialakult kölcsönös ellenérzéseket és előítéleteket? Nem kell túlságosan mélyre ásunk a nyelvpolitikában ahhoz, hogy meglássuk: a legutóbbi időkig ezek a népek csak akkor tanulták egymás nyelvét, ha erre rákényszerültek, pontosabban, ha kényszerítették őket. Ilyenkor mindig az alá-fölérendeltség dominált. Ha tehát ezen a területen nyelvi tervezésről gondolkodunk, akkor az alapelvnek az önkéntességnek, a belső késztetésnek, a társadalmi hasznosságra való ráébresztésnek kell lennie. Véleményem szerint a tananyag tervezésénél figyelembe kell vennünk a fentebb említett történelmi és nyelvpolitikai körülményeket, de hangsúlyoznunk nem szabad, mert azzal csak tovább erősítjük a nem kívánt érzéseket. Hatékony eszköz lehet, ha a régió országai közösen pályáznak valamelyik uniós programra. Erre megvan az esély, hiszen annak ellenére, hogy többségük a szláv nyelvek családjába tartozik, a kevésbé ismert és tanított nyelvek közé sorolhatók – a nem indoeurópai magyarral együtt... Valamint csökkentheti a feszültséget az is, ha először olyan nyelvet tanulunk, amelyet „semlegesnek” tekinthetünk; pl. a magyarok számára ilyen a cseh, a lengyel, az észt, a horvátok számára a román, a cseh, a lengyel.

Végül ne feledkezzünk meg arról a tényről, hogy az információs társadalom hasznosságát, tudatformáló erejét és országhatárokon, politikai érdekeken való fe-

lüllemelkedését – nyelvektől és kultúráktól, történelmi kisebbségi érzésektől és sérelmekről függetlenül – elismerjük. Felhasználása – többek között – attól függ, hány nyelven képes valaki információt gyűjteni. Így vélemények ütközhetnek, s a felhasználó a megszerzett széleskörű tudás birtokában megtanulja kezelni és objektívan értékelni a rendelkezésére álló adatokat. Az átlagembereknek készülő internetes oldalakon látható, hogy egyre jobban terjed a turizmus, vele a „túlélő” nyelvoktatás, de a határokat virtuálissá tevő elektronikus kereskedelem is mind nagyobb teret követel, és ez a nyelvtudást illetően minden bizonnyal együtt jár az angol mellett más nyelvek ismeretének szükségességével is. Ezért – valószínűleg – a nyelvoktatásnak is ki kell lépnie a virtuális térbe, és vállálnia kell egy újfajta megmérést. Ennek a törekvésnek máris vannak jelei a világhálón. Ha például beírjuk a Google keresőprogramba a „*Learn Hungarian*” tárgyszót, szinte áttekinthetetlen mennyiségű és meglepőbben meglepőbb anyaggal találkozunk. (Itt is igaz azonban, hogy sok címszóhoz már nem tartozik információ – vagy talán soha nem is tartozott...) A világnyelvek esetében számos kitűnő távoktató programmal találkozunk, noha csak néhány évvel ezelőtt kezdték el a fejlesztést. Ugyanakkor igen hasznos kezdeményezéseket lehet találni az Európa Tanács kevésbé ismert nyelvekkel foglalkozó programjában (pl. a görög, illetve az ír nyelvet lehet tanulni ingyenesen). Ezek között az oktatóanyagok között jó néhány megfelel az „*e-learning*” minden követelményének, a szintfelméréstől a modulrendszerű felépítésen, az interaktív gyakorlatsorokon át az ellenőrzésig, illetve a konzultációs lehetőség biztosításáig. De mi is ez az „igazi” távoktatás, és miben különbözik a nálunk is jól ismert levelező oktatástól?

5. Induljunk ki egy példából! Magyarországon mindenki hallott már az ELO távoktatási rendszerről, amelynek az a lényege, hogy kiválasztjuk, mit szeretnénk tanulni, befizetjük a tanfolyam díját, meghatározzuk, hogy milyen intenzitással küldjük a tananyagot, (jó esetben) megtanuljuk, majd lehetőségünk van (!) arra, hogy visszaküldjük a számunkra kijelölt konzulens tanárnak. A tanfolyam befejezése után automatikusan (!) postázzák a gratuláló levelet és a bizonyítványt. Ez a forma lényegében az „*off-line*” távoktatáshoz tartozik, ami könnyedebb a hagyományos, tantermi foglalkozásoknál, de hiányos az értékelés, szinte teljes egészében hiányzik a tanár és a diák közötti kommunikáció, illetve a visszacsatolás. „Az *e-learning* a két megoldás előnyeit egyesíti. Lényege, hogy az oktatás során a tanár és a hallgatóság között élő párbeszéd alakul ki. Az esetek többségében a tananyag is *online* módon jut el a hallgatókhoz. Az *e-learning* átviteli közegei az internet és intranet hálózatok” (Kólya 2003).

A gyakorlat kétféle távoktatási formációt alakított ki: a szinkron és az aszinkron *e-learning*-et. A kettő között időbeli és tanulásmódszertani különbség van. Az első

eset nagyon hasonlít a hagyományos, tantermi oktatáshoz, éppen csak személyesen nem találkoznak a résztvevők. Mindenki a saját számítógépe előtt ül, és adott időben, adott ütemben, adott tananyag megtanulásán fáradozik, interaktív módon kapcsolódik be az órába. Ez nagyon hatékony kommunikációt tesz lehetővé a tanár és a diák, illetve az egyes diákcsoportok között. A második eset jóval nagyobb szabadságot ad a tanulónak azzal, hogy saját maga határozza meg a tanulás ütemét. Az *online* tananyagot különféle tesztek és feladatok egészítik ki, amelyeket egyedül vagy csoportosan is meg lehet oldani. Az *e-learning* alapfeltétele (a megfelelő számítógép mellett) egy jó és viszonylag rugalmas keretrendszer, amit különféle tartalmakkal lehet megtölteni. Úgy tűnik, hogy éppen egy ilyen, mindenki által elfogadható rendszerre van szükségünk ahhoz, hogy a fentebb vázolt kölcsönös nyelvoktatást megvalósítsuk.

6. Hogyan lehetne felépíteni egy kölcsönös nyelvoktatás szerkezetét?

Az oktatás megtervezésénél a társadalmi hasznosságot kell középpontba állítanunk. Ez azonban csak akkor töltődik fel valóságtartalommal, ha az érintett nyelvek euróregiós presztízse megemelkedik, és az a nemzedék, amely haszonnal tanulhatja egymás nyelvét, képes felülemelkedni az évszázados sérelmeken. Tartalmi szempontból három fő modul köré szervezhetjük az oktatást:

- szituatív és kontrasztív jellegű általános nyelvoktatás;
- közgazdasági szaknyelv és az ehhez tartozó alapismeretek (adórendszer, elektronikus kereskedelem stb.);
- kultúra (főbb elemei: interetnikus kapcsolattörténet, művelődés- és művészettörténeti közös pontok, a régió közös kulturális hagyományai), valamint az ehhez tartozó szaknyelv tanítása.

Az általános nyelvoktatásnál figyelembe kell venni az érintett nyelvek módszertani kidolgozottságát, valamint a nyelvpedagógiában használható grammatikai leírásokat, segédanyagokat. Az oktatás szintjeit pedig már a kidolgozás folyamatában is érdemes az Európai Unió előírásaihoz igazítani.

Az elektronikus megoldásnak köszönhetően, a tananyag összeállításában két lehetőséget célszerű felkínálni: a diáknak legyen módja arra, hogy egyéni igényei szerint változtathassa a sorrendet, ugyanakkor javasolni kell egy optimális haladási irányt, ami legjobban megfelel a nyelv sajátosságainak. Külön kell kezelni az ellenőrzést: addig a diák nem léphet tovább, amíg az adott tananyaghoz rendelt követelményt nem teljesíti. (Ez ismét egy aktuális informatikai problémára utal: mostanában kísérleteznek a távvizsgáztatás legeredményesebb módszereivel.) Meg kell jegyezni azonban, hogy nyelv távoktatásának a sok hasznosság és szabadság mellett van egy nagy buktatója: a négy alapkészség közül az egyiket, nevezetesen

a beszéd megformálását a jelenlegi átlagos technikai feltételek mellett nem lehet sikeresen tanítani. Ezért a programba be lehet építeni egy intenzív szóbeli képzési egységet, amit a célnyelv országában teljesít a nyelvtanuló.

A gazdasági modulban fontos szerephez jut a szövegértelmezés és a szövegalkotás, egyebek között az e-mail, megrendelés, jegyzőkönyv, szerződés, reklamáció, törvényszöveg, formanyomtatványok értelmezése és önálló elkészítése. Csak az érdekesség kedvéért jegyzem meg, hogy ez sem a modern kor találmánya: már a 18. század végi, de főként a 19. századi magyar nyelvkönyvek szinte mindegyike tartalmaz ilyen írásmintákat (kötelezvény, adóslevél, váltó stb.). Riedl Szende pedig az ezernyolcszázas éves közepén a magyar kereskedelmi stílus (= gazdasági szaknyelv!) tanításának külön szemináriumot szentelt a prágai egyetemen. Az előbbieket mellett fontos az üzleti életben a szélesen értelmezett (nem kizárólag nyelvi!) interkulturális kommunikáció elsajátítása is.

A program legkényesebb pontja a kulturális modul, mert egyrészt minden résztvevőnek el kell határoznia, hogy a saját kultúrájából mit akar megtanítani másoknak, másrészt ezt objektíven és komparatív módon kell előadnia. Érdekes összecsengés fog kialakulni a frazeológia, a néprajz, a történelmi események bemutatása területén. Nyilvánvaló, hogy a tárgyalt ismeretek nem lesznek minden esetben harmonikusak, de a diszharmonia is közelebb viheti a nyelvtanulót az objektív értékeléshez.

A fentiekben vázolt, több nyelv és kultúra együttműködését feltételező nyelvoktató program kidolgozása, majd megvalósítása – véleményem szerint – sokat javíthat a kelet-közép-európai régió „közérzetén”, aminek pedig gyorsan mutatkozik majd a haszna, főként a gazdasági, tudományos, kulturális együttműködés területén.

IRODALOM

- BALÁZS G. – MARÁCZ László (1996): Nyelvgeopolitika. *Magyar Nyelvőr* 120: 31-47.
- GADÁNYI K. – PUSZTAY J. (szerk.) (2002): *Közép-Európa: egység és sokszínűség*. Szombathely: BDF
- KELLY, L.G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers
- KÓLYA D. (2003): Az e-learning jelene és jövője. *Synergion Magasyn*. febr. 21. = www.magasyn.hu/2002osztrend.php
- KOVÁCS L. (2002): Nyelvtanulás határok nélkül. In: Gadányi K. – Pustay J. (szerk.): 361-365.
- NÁDOR O. (2002): *Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státusváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig*. Budapest: BIP
- SZÉPE Gy. (2002): Nyelvpolitika – Pannóniából nézve. In: Gadányi K. – Pustay J. (szerk.): 27-40.

Szende Virág

Összehasonlító vizsgálatok kétnyelvűek körében*

A Balassi Bálint Intézetben (a volt Magyar Nyelvi Intézetben, illetve NEI-ben) az utóbbi néhány évben halmozottabban szembesülünk azzal a problémával, hogy a különböző nyelvi háttérrel rendelkező nyelvtanulók nehezen taníthatók egy csoportban. A „különböző nyelvi háttér” esetünkben a következőt jelenti: vannak tanulóink, akik a magyar nyelvet felnőtt korban idegen nyelvként kezdték (kezdik) elsajátítani, mások egy másik nyelv közegében családi nyelvként, ismét mások kisebbségiként a többségi nyelv jelenléte mellett gyermekkortól használták a magyart, s különböző szintekig módjuk volt magyar nyelvű iskolába járni. Azt a gyakorlati tapasztalatot, hogy ezek a különböző csoportok gyakran hátráltatják egymást a nyelvtanulásban, nem mindenki látja bizonyítottnak. Célszerűnek látszott ezért, hogy a kérdést általánosabb összefüggésekbe helyezve vizsgáljuk meg, ezzel lehetőséget teremtve a helyes csoportalakításra, valamint a tananyag és az oktatási módszerek megfelelő kiválasztására.

Reményeink szerint a vizsgálódás nemcsak a magyart idegen nyelvként tanítók számára, hanem minden nyelvtanár számára tanulságokkal jár. Annál is inkább, mert a vizsgálandók körébe bevontuk egy magyar anyanyelvű csoportot is, azt vizsgálándó, hogy a többi csoport által elkövetett tévesztések mennyire írhatók az általuk beszélt másik nyelv rovására. A vizsgálati csoportokat az önéletrajzukban leírtak, valamint az intézet adatbázisában szereplő adataik alapján alakítottuk ki. A kontrollcsoport tagjait pedig személyes interjú után választottuk ki.

A kétnyelvűségről általában

A mai felfogások szerint gyakorlatilag mindenki kétnyelvűnek számít, aki az anyanyelvén kívül egy másik nyelven valamilyen nyelvi produktumot létre tud hozni. Kivételt képeznek azok a „megbélyegzettek”, akiket a szakirodalom félnyelvűnek minősít, mivel a két nyelv közül egyiket sem birtokolja teljesen.

Az utóbbi időben kérdésessé vált, hogy jogos-e az „egynyelvű–kétnyelvű” szembeállítás, vagy inkább kellene az „egynyelvű–többnyelvű” minősítést használni. Mivel a szakirodalom jelentősebb része az előbbi körében található, jelen munkánkban maradjunk inkább a kétnyelvűségnél, elfogadva azt, hogy a vizsgált személyek között nyilván több olyan is található, aki többnyelvű. Ez a részkutatás azonban nem kíván ennyire differenciált lenni.

Attól függően, hogy milyen aspektusból vizsgáljuk a kétnyelvűséget, sokféle meghatározása lehetséges, s mivel kutatásaink szempontjából ezek fontossággal bírnak, Navracscics [é.n. – 1998?] alapján röviden felvázolom őket.

Az **oktatás és a nyelvpolitika** szempontjából vizsgálva van *additív* kétnyelvűség, melyre jellemző az L_2 hozzáadása az L_1 -hez, s ez gazdagabb szociális, kognitív nyelvi képességet eredményez. Vele szemben áll a *szubsztraktív* kétnyelvűség, melyben az L_2 elsajátítása az L_1 rovására megy, s utóbbi elsovadásához vezet. Eredménye a legtöbb európai kisebbségre jellemző nyelvváltás.

A nyelvek **agyi reprezentációja** szempontjából a szakirodalom felsorol *összetett*, *koordinált* és *alárendelt* kétnyelvűséget, s ezeket az életkorhoz alapján, illetőleg a nyelvtanulás módja szerint határozzák meg. Az első kategóriába tartoznak a második nyelvet 6 éves kor előtt; a másodikba a 13 éves kor után elsajátítók. A nyelvtanulás (-elsajátítás) módja alapján az összetett kétnyelvű többnyelvű közösségben, iskolában, fordítói módszerrel; míg a koordinált kétnyelvű egynyelvű közösségben az „egy személy – egy nyelv” stratégia alapján tanulja a nyelvet. Az alárendelt kétnyelvű az L_2 -t az L_1 -en keresztül tanulja.

A **grammatikai kompetenciát** illetően megkülönböztethetünk *domináns* kétnyelvűt (az egyik nyelven jobb, mint a másikon), *második nyelv tanulót* (aktívan tesz azért, hogy javítson), *kiegyensúlyozott* kétnyelvűt (mindkét nyelvet anyanyelvi szinten tudja), valamint *minimális* szintű kétnyelvűt (épp csak elkezdte látogatni a nyelvórákat).

A **pszicholingvisztikai megközelítés** szerint kétnyelvű az, akinek a négy nyelvi készség közül legalább az egyik mindkét nyelvben a birtokában van, *produktív* kétnyelvűnek számít az, aki mindkét nyelven beszél is és ért is.

A **szociolingvisztikai megközelítés** szerint nincsen olyan kétnyelvű, aki mindkét nyelvét anyanyelvi kontroll alatt tudja tartani, mivel nem létezik ideális egynyelvű.

A **holisztikus megközelítés** a kétnyelvűség megítélésében hozott jelentős változást. A nyelvészek kezdik elismerni, hogy a kétnyelvű nem kettő monolingvisnek az összessége, hanem egy specifikus és kompetens beszélő-hallgató. A kétnyelvűek a különböző nyelveket különböző célokra használják, például a külföldön egyetemmel végezettek bizonyos témákról (szakmájukról) csak az egyik nyelven tudnak beszélni.

Az **életkor szerinti** meghatározásokban, bár igazából nincs egyetértés az időhatárok meghúzásában, mégis beszélhetünk *csecsemőkori*, *gyermekkori* (3 éves kor körüli) és *felnőttkori* kétnyelvűségről. Aszerint, hogy a két nyelv elsajátítása hogyan viszonyul egymáshoz időben, van *szimultán* és *konszekutív* kétnyelvűség. Az első esetben a két nyelvet egy időben, a másodikban pedig egymást követően sajátítja el.

Máig vita folyik arról, hogy a korai vagy a kései kétnyelvűség jár-e több előnnyel. A *korai* kétnyelvű szocializálódásához nélkülözhetetlen a nyelv; a biológiai szükségletek és a pszichológiai motiváció működésbe hozza az innáta képes-

ségeket; a nyelv az önkifejezés, kommunikáció, társas érintkezés eszköze. A kései kétnyelvűségben a nyelvtanulás jelentősen alapoz a gyermekkorban szerzett környezeti és szociális élményekre, az analógia nagy segítség az új kód elsajátításában a különbözőség viszont zavart okoz.

A kísérleti csoportok leírása

A felmérésben négy csoportot vizsgáltam, a vizsgált csoportok jellemzőinek rövid leírását lásd az 1. sz. ábrán.

Az I. csoportba tartoznak azok az idegen anyanyelvű hallgatók, akik külföldi egyetemen magyar szakra járnak, s eddig 1,5–2,5 évet tanultak magyarul, ebből fél évet Magyarországon tartózkodtak részképzés keretében. A vizsgált csoport létszáma 7 fő, ebből 5 nő és 2 férfi. Semmilyen rokoni kapcsolat nem áll fenn magyarokkal. Nemzetiség szerinti megoszlásuk: orosz, lengyel, francia.

A II. csoportban szórványban élő magyar származású fiatalok vannak, szintén érettségivel rendelkeznek, szüleik közül legalább az egyik magyar, otthon magyarul (is) beszélnek, de magyar iskolába nem jártak. Az országok, amelyekből jöttek: Ausztrália, Argentína, Lengyelország, USA, Kanada, Szerbia. A vizsgált személyek száma: 8, ebből 7 nő, 1 férfi.

A III. csoport tagjai (9 fő, mindannyian nők) vajdasági magyar fiatalok, akik otthoni magyar gimnáziumban magyar nyelvű érettségit tettek, az egyetemet azonban szerb nyelven végezték. Szüleik magyarok, a család nyelve magyar.

A IV. csoportban olyan kétnyelvűek vannak, akik magyarországi magyarok, diplomájukat magyar egyetemen szerzett nyelvszakosok. Létszám: 8 fő, ebből 1 férfi és 8 nő. Ezt a csoportot tekinthetnénk kontrollcsoportnak is.

	I. csoport	II. csoport	III. csoport	IV. csoport
oktatás, nyelvpolitika	additív (L_2 : magyar)	szubsztraktív (L_1 : magyar)	additív (L_1 : magyar)	additív (L_1 : magyar)
agyi reprezentáció	Alárendelt	összetett	koordinált	koordinált
grammatikai kompetencia	második nyelv tanuló	domináns	domináns / kiegyensúlyozott	kiegyensúlyozott
pszicholingvisztikai megközelítés	Produktív	produktív	produktív	produktív
életkor szerint	felnőttkori konszekutív	csecsemőkori szimultán	gyermekkori konszekutív	gyermekkori konszekutív

1. ábra: A vizsgált csoportok osztályozása a Navracsecs-féle meghatározások alapján

A tesztanyag leírása

1. feladat: **Tollbamondás.** Elsődleges célja a helyesírás vizsgálata, de nem tekinthető teljes mértékben csak az írást mérő feladatnak, ugyanis a hibák elkerüléséhez szükség van nyelvtani ismeretekre is. A Némethné Hock Ildikó (1998)-féle felosztás szerint a rejtett nyelvtani tesztek sorába tartozik, amely az íráskészség bizonyos elemeit vizsgálja. Többségében hasonulások és összeolvadásos eseteket tartalmaz.
2. feladat: **Szöveg tagolása írásjelek kitételével, nagybetűk jelölésével.** Ez tulajdonképpen a szerkesztés és hibajavítás esete, s az előbeszéd leképezése is, mivel a beszédben kifejezésre jutó szupraszegmentális elemeket írásban az írásjelekkel tudjuk jelezni.
3. feladat: **Feleletválasztós teszt,** amely összetetten vizsgálja a különböző készségeket. Részben a tollbamondásból kimaradt helyesírási feladatokat, ábécébe sorolási feladatokat, nyelvtani feladatokat, lexikai, nyelvhelyességi, mondattagolással kapcsolatos kérdéseket tartalmaz. Formáját nem tekinthetem teljesen szabályosnak, hiszen nem a megszokott négy választási lehetőséget tartalmazza csak, hanem néhol ennél sokkal többet, máshol kevesebbet. Céлом az volt, hogy a felmérésben részt vevő személy ne kizárásos alapon találja meg a megoldást. A lépések között szerepel olyan, amelyben az egyetlen jó megoldást, illetve az egyetlen rosszat kell megtalálni, de van olyan eset, ahol a több nem rossz közül a legjobbat kell kiválasztani. Úgy gondolom, hogy ez a megoldás az, amely a kétnyelvűek vizsgálatát a leginkább lehetővé teszi. Ezzel a sokféleséggel azt kívántam elérni, hogy a vizsgált személyek ne kizárásos alapon, hanem tudásuk alapján megfelelő mérlegelés után válasszák ki a helyes megoldást.
4. feladat: **Kérvény írása formanyomtatvány segítségével, a téma megadásával.** A kísérleti személynek önállóan kell mondatokat alkotnia, melynek alapján kitűnik, hogy hivatalos irat készítéséhez mennyire van meg a szókinccse, illetőleg mennyire ismeri a Magyarországon szokványos sémákat. Ez a feladat tulajdonképpen az irányított fogalmazás kategóriájába tartozik.
5. feladat: **Önéletrajz készítése.** Valójában ez is irányított fogalmazás, de már sokkal szabadabb, mint a 4. feladat. Mivel a műfajt minden érettségizett fiatal ismeri, a megszerkesztés nem okozhat gondot. Lehetőség van a szövegalkotás, a lexika, s természetesen a nyelvtan vizsgálatára is.

Hipotézis

Feltételeztem, hogy az I. csoportnál a lexika, a grammatika és a nyelvhelyesség területén lesz a legmagasabb a hibaarány. A helyesírás és az ábécérend tekin-

tében alacsonyabb hibaarányt vártam. A nyelvhelyesség elsősorban azokra az esetekre vonatkozik, amelyekben az írásmód, illetve a szóválasztás helyessége szociokulturális ismereteket is követel. Grammatikai hibának tekintetem az ige- és névszóragozással, a birtokos személyjelekkel, az egyeztetéssel, a szórenddel kapcsolatos hibákat.

A II. csoportban előzetes véleményem szerint túlsúlyban kell lennie a helyesírással, az ábécérenddel, az írásjelek használatával, a szöveg- és mondattagolással, valamint a lexikával kapcsolatos hibáknak.

A III. csoportban azt vártam, hogy az ábécérend, a helyesírás egyes területei okoznak majd gondot, ha ezek aránya nem is lesz magas.

A IV. csoport esetében feltételeztem, hogy viszonylag kiegyensúlyozott eredményt kapok, azaz a hibaarány minden területen kicsi lesz.

A 3. feladat kiértékelése az elért pontszámok alapján

Azt feltételeztem, hogy az elért pontszámok alapján a leggyengébb az I. csoport lesz, a legerősebb a IV. csoport, de valamennyien 50% felett végeznek, a IV. csoport esetében 90% feletti eredményt feltételeztem.

Jelen dolgozatomban a 3. feladatot, azaz a feleletválasztós tesztet értékelem ki, ez az eredmény természetesen csak tendenciákat mutathat, mégis le lehet vonni bizonyos következtetéseket.

A teszt értékelésekor minden helyes megoldásra 1 pontot adtam, tekintet nélkül arra, hogy az adott lépésben hány disztraktor szerepelt. Az elért pontszámok értékelése a vizsgálat igazi céljához nem járul hozzá, csupán a teszt érvényességét

	I. csoport		II. csoport		III. csoport		IV. csoport	
	Pontszám	Százalék	Pontszám	Százalék	Pontszám	Százalék	Pontszám	Százalék
	23	46%	28	56%	33	66%	41	82%
	32	64%	19	38%	37	74%	41	82%
	32	64%	30	60%	39	78%	43	86%
	32	64%	35	70%	36	72%	45	90%
	32	64%	32	64%	37	74%	42	84%
	40	80%	24	48%	36	72%	47	94%
	37	74%	31	62%	38	76%	46	92%
			14	28%	38	76%	40	80%
					36	72%		
Max. psz.	50		50		50		50	
Átlag	32,57143	65%	26,625	53%	38	73%	43,125	86%
Medián	32		29		37		43	
Szórás	5,287001		7,130167		1,732051		2,587746	

2. sz. ábra. A teszt eredményei pontszámok szerint

kívánja vizsgálni. A pontszámok és a hozzájuk tartozó számítások a 2. sz. ábráról olvashatók le.

Feltételezéseim csak részben igazolódtak. Elgondolkodtató, hogy egy olyan teszt, amely kimondottan a nyelvhasználatot célozta meg, s magyar anyanyelvűek számára készült, jobban sikerült az idegen ajkú magyar szakos egyetemistáknak (I. csoport), mint a családban magyarul beszélő szórványban élő fiataloknak (II. csoport). Ha a mediánt tekintjük, amely esetben a legkiugróbb szélső értékek figyelmen kívül maradnak, a két csoport közötti különbség már kisebb, de a sorrend nem változott meg. Mielőtt a felmerült kérdésre választ adnánk, vizsgáljuk meg a szórásat is. A szórás értéke a III. és IV. csoportnál kisebb, mint a másik kettőnél, ami azt jelenti, hogy a jó átlagon kívül az adott csoportok teljesítménye egyenletesebb is. Amint látjuk, a III. és a IV. csoport esetében elég kicsi a szórás, ami azt jelenti, hogy valójában ezeknek a csoportoknak a mérésére volt a legalkalmasabb a teszt.

A többi feladat vizsgálata is hozhat változást az eredményben, ezért az értékelés jelenlegi fázisában a következtetések egy része kritikával kezelendő.

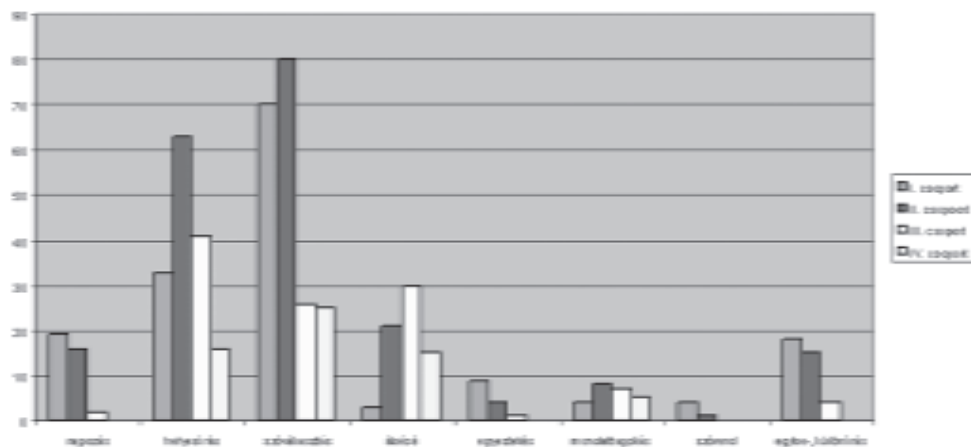
A 3. feladat kiértékelése a felvett hipotézisek tükrében

Miután arra voltunk kíváncsiak, mely nyelvi területek milyen mértékben jelentenek nehézséget az egyes kétnyelvű csoportok esetében, meg kellett határozni azokat a részterületeket, amelyek mérésére az adott feladat lehetőséget biztosított. Először 16 kategóriát állapítottam meg, de a javítás során kiderült, hogy ezek összevonhatók 8+3 csoportba. A nyolc csoport a következő: ragozás, helyesírás, szóválasztás, ábécérend, egyeztetés, mondattagolás, szórend, egybe-/különírás (ez utóbbi nyelvhelyességi szempontból). A három kategória: nem válaszolt, egyik sem jó válasz helyett mást választott, a jó megoldás helyett az egyik sem jó válasz mellett döntött. Ez utóbbi hármast csoportot külön kezeltem, mert legtöbbször nem deríthető ki a döntés oka, tehát a hiba nem sorolható be a nyolc közül egyikbe sem. Fontos információt nyújt azonban a bizonytalanság és a tesztmegoldási stratégiák vizsgálata szempontjából.

Ne felejtsük el, hogy esetünkben arányok vizsgálatáról van szó. A következő eljárást követtem tehát: minden egyes hibáról megállapítottam, hogy melyik típusba tartozik, majd az egy típusba sorolt hibák számát összeadtam. Mivel a csoportok létszáma nem volt azonos, az így kapott számot elosztottam a csoportlétszámmal. Mivel így esetenként olyan kis számot kaptam, amely alig értelmezhető és ábrázolható, ezeket az értékeket megszoroztam tízzel. A kapott eredményeket a 3. sz. ábrán láthatjuk táblázatos, a 4. sz. ábrán pedig grafikonos formában.

	I. csoport	II. csoport	III. csoport	IV. csoport
Ragozás	19	16	2	0
Helyesírás	33	63	41	16
Szóválasztás	70	80	26	25
Ábécé	3	21	30	15
Egyeztetés	9	4	1	0
Mondattagolás	4	8	7	5
Szórend	4	1	0	0
egybe-, különírás	18	15	4	0

3. sz. ábra. A hibák eloszlása



4. sz. ábra. A hibaarányok grafikonos ábrázolása

Általános következtetések

Az I. csoportnál beigazolódott az a feltételezés, hogy a lexikai hiányosságok a legnagyobb arányúak, míg a helyesírási hibák a vártnál kisebb arányban jelentkeztek. A nyelvtanban valóban nehézséget okozott a ragozás, egyeztetés és a szórend, az ábécérendbe sorolás eredménye viszont még a IV. csoportnál is jobb. A jelentéskülönbséggel bíró egybe- és különírás kérdése (pl. *fekvő rendőr* – *fekvőrendőr*) ennek a csoportnak okozta a legnagyobb problémát.

A II. csoportban magasan vezet (a többi csoporthoz képest is) a helyesírással és a lexikával kapcsolatos hibák aránya, a mondattagolási feladatban, bár nem olyan nagy különbséggel, de szintén az első helyen áll, az ábécérendbe sorolásban és az egybe-, különírásban a második helyet foglalja el. Bár a hipotézisben várt túlsúly nem jelentkezik az utóbbi három kategóriában, nem tévedtem nagyot a feltételezéssel.

A III. csoport eredményei lényegében megfelelnek a várakozásnak, a helyesírás és az ábécérendbe sorolás mellett azonban nagyobb arányú a tévesztés a szóválasztás területén, de mivel majdnem azonos a IV. csoport eredményével, talán nem tekintendő relevánsnak.

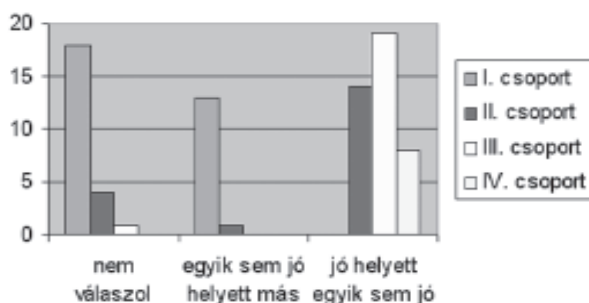
A IV. csoportnál nem volt hiba a ragozás, az egyeztetés, a szórend és a nyelvhasználat területén; a helyesírás, a szóválasztás és az ábécérendbe sorolás a vártnál kicsit talán nagyobb gondot okozott, a mondattagolásban elkövetett hibák aránya elenyésző.

Bizonytalansági tényező

Vizsgáljuk meg, hogy mit mutatnak azok az esetek, amelyekben a vizsgált személyek nem adtak választ, vagy inkább törekedtek a megoldás keresésére abban az esetben is, amikor egyik felkínált lehetőség sem volt jó, illetőleg nem találták meg a helyes megoldást, s helyette az egyik sem jó kategóriát választották. Ennek táblázatos formáját az 5. sz. ábra mutatja, grafikonos formáját a 6. sz. ábra

	I. csoport	II. csoport	III. csoport	IV. csoport
nem válaszol	18	4	1	0
egyik sem jó helyett más	13	1	0	0
jó helyett egyik sem jó	0	14	19	8

5. sz. ábra



6. sz. ábra

Ellentét látszik abban, hogy az I. csoport vezet mind a kihagyott válaszok, mind a mindenképpen választ adni akarók között. Megvizsgáltam ennek okát, s kiderült, hogy a nem válaszol kategóriában majdnem minden eset ugyanattól a kísérleti személytől származik, az ő nyelvtudása nyilvánvalóan nem tette lehetővé a teszt megfelelő megoldását. Ahogy a 2. sz. ábrán láthatjuk, ő lehetett az, akinek teljesítménye jelentősen eltért a többi személyétől. A mindenképpen választ keresők magas

aránya arra utal, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók – talán éppen tanulási tapasztalataik miatt – a teljességre törekcszenek, nehezen tudják elhinni, hogy az autentikusnak számító szöveg vagy mondat hibás is lehet. Ez a tanítási gyakorlatban hasznosítható tanulság.

Az viszont a magabiztosság jele, hogy a másik három csoport bátran választotta még a jó megoldások helyett is az egyik sem jó megoldást. Ez a jelenség az anyanyelvi beszélőnél arra utal, hogy bátrabban hagyatkozik nyelvérzékére akkor is, ha az nem működik tökéletesen, illetőleg nyelvérzéke helyett jó lenne a tudásra támaszkodnia. Emiatt tudok részben egyetérteni a szociolingvistákkal, akik szerint nincs tökéletes egynyelvű sem, nemhogy kétnyelvű.

Tanulságok

A fenti részeredményekből és következtetésekből óvatosan ugyan, de néhány általános tanulságot levonhatunk. A nyelvet idegen nyelvként tanulók tanulási stratégiái eltérnek azokétól, akik a nyelvet két- vagy többnyelvű, illetőleg anyanyelvi környezetben sajátítják el. Ebben a csoportban világosan megmutatkozik a tudatosság igénye, s egyértelmű, hogy a nyelvtan és a lexika célzatos és irányított tanítása nem hanyagolható el, ha a megtanulandó nyelv a magyar. Ugyanakkor a szabad nyelvhasználatra, a kommunikációs képesség fejlesztésére éppen emiatt nagyobb gondot kell fordítani. Csupán azt a kérdést kellene eldöntenünk, hogy hol van az a pont, amelynél a nyelv célból eszközzé válhat. Ennek eldöntése a magyar nyelvnél nem is olyan könnyű feladat.

A szórványban élő magyarok esetében felmerül az a gyanú (s ezt a szóhasználat hibáinak kiemelkedő aránya mutatja), hogy nem a ma Magyarországon használatos köznyelvet sajátították el, hanem szüleik vagy rokonaik egy korábbi nyelvhasználatot tükröző nyelvét, esetleg a vasárnapi iskolában, gyülekezetben használt, a mai magyar köznyelvvel ugyancsak nem teljesen azonos nyelvet. Olvasottság sem látszik nyelvhasználatukon, bár erre a felmérések során nem kérdeztem rá. Helyesírásuk azt tükrözi, hogy a magyar nyelvű írást nem sajátították el, s nyelvhasználatuk sem tudatos. A tanítás során tehát a szókincsfejlesztés mellett szükség van írástanításra, s a nyelvtani ismeretek kisebb szintű tudatosítására, valamint az olvasási készség fejlesztésére.

A határon túli magyaroknál a legtöbb kategóriában nem tér el lényegesen a teljesítmény a magyarországi magyarokétól. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy legtöbbjük érettségi szintjéig majdnem ugyanazt a képzést kapta, mint magyarországi társaik. A helyesírás kérdésében mutatkozik némi eltérés, s ezt a készséget feltétlenül fejleszteni is kell. Megjegyzendő azonban, hogy a lexikai ismereteket a felmérésnek ebben a részében csak a felismerés szintjén vizsgáljuk, s valószínűsíthető,

hogy a szabad nyelvhasználat, a fogalmazás értékelésekor még találkozhatunk ettől eltérő jelenségekkel.

A kontrollcsoport (a magyarországi magyarok) számára a tanulság az, hogy érdemes nyelvhelyességi, helyesírási ismereteinket időnként felfrissíteni. Emiatt azt gondolom, hogy az „élethosszig tartó tanulás”-ba nemcsak a különböző szakmák fejlődése követésének, hanem a nyelvi ismeretek frissen tartásának, bővítésének is bele kell tartoznia.

A lexikával kapcsolatos lépések elemzése

Az alábbi táblázatban összefoglalom azokat a lépéseket, melyek a 3. feladatban a lexika témakörét érintik, ezek közé soroltam az igekötő-használatot, valamint azokat a lépéseket is, amelyek a helyesírási (egybe- és különírás) kategóriában nyelvhelyességi kérdéseket vetnek fel. A táblázatban félkövér betűkkel szerepelnek az általam elfogadott megoldások, kurzívan pedig azok, amelyek a lexikai vizsgálatban helyesnek veendőek, mert csupán a helyesírás, illetve valamilyen grammatikai vagy szórendi tévesztés miatt lett hibás a mondat, de a kísérleti személy a szó jelentését jól értelmezte. Mivel mindegyik csoportban alacsony volt a felmérésben részt vevők aránya, a találatokat nem százalékban tüntetem fel, hanem a csoportlétszám megadása mellett számokkal.

		I. 7 fő	II. 8 fő	III. 9 fő	IV. 8 fő
Igehasználat					
25. A múltkor nagyon _____ engem a szomszédom	meglepett	3	6	9	8
	<i>meglep</i>	1	–	–	–
	<i>lepett meg</i>	1	1	–	–
	meglepődött	2	1	–	–
43. A telefont Bell _____.	találta fel	5	5	8	8
	találta meg	2	1	–	–
	fedezte fel	–	2	1	–
45. A Genius tehetséggondozó iskolába járó gyerekek IQ-ja 130 körül _____.	kezdődik	5	6	8	6
	indul	–	2	1	2
	kezd	2	–	–	–
48. Az Országházat tíz évig _____.	építették	4	7	9	8
	megépítették	3	–	–	–
	épült	–	1	–	–
Névszóhasználat					
41. Őseink _____, vadászó, halászó életmódot folytattak.	gyűjtögető	5	4	9	8
	gyűjtő	2	3	–	–
	gyűjteményező	–	1	–	–
42. Ez a kisfiú _____, még csak tízéves, és már így zongorázik.	csodagyerek	6	2	9	8
	zeneművész	1	4	–	–
	zenemester	–	2	–	–

44. Marci _____ egészen rendkívüliek.	képességei	4	5	8	8
	<i>tudása</i>	2	1	–	–
	készségei	–	1	–	–
	képzettségei	1	2	–	–
46. A művelt emberek beszéde _____.	választékos	7	5	6	8
	stílusos	–	2	–	–
	érthető	–	1	3	–
47. Kati minden _____ tudást elraktároz.	megszerzett	2	2	9	8
	megkapott	3	2	–	–
	megadott	2	3	–	–
	elkapott	–	1	–	–
Nyelvhelyesség					
30. Az úton _____ lassítja a forgalmat.	fekvőrendőr	4	7	9	8
	<i>futó rendőr</i>	1	–	–	–
	fekvő rendőr	2	1	–	–
32. _____ hoztam neked ajándékba.	macskanyelvet	6	3	9	8
	a macska nyelvét	1	1	–	–
	macska nyelvet	–	2	–	–
	egyik sem jó	–	1	–	–
	nem válaszolt	–	1	–	–
37. Anyám _____ sült reggelire.	vajaskiflit	2	1	4	3
	fonottkalácsot	2	2	3	5
	vajas kiflit	2	4	2	–
	túrós csuszát	–	1	–	–
	nem válaszolt	1	–	–	–
33. Tegnap semmi _____ nem éreztem, ma viszont meg sem tudok mozdulni.	fáradtságot	7	7	7	8
	fáradtságot	–	–	2	–
	kimerülést	–	1	–	–
34. Megúsztatta a balesetet egy kisebb _____.	ijedséggel	1	2	3	2
	<i>ijedelemmel</i>	–	–	–	1
	ijedséggel	5	6	6	5
	nem válaszolt	1	–	–	–
Melyik a legjobb megoldás?					
38. Tegnap _____ az egész ügyet.	megbeszéltük	7	5	6	7
	átbeszéltük	–	2	1	1
	kibeszéltük	–	1	–	–
	letárgyaltuk	–	–	2	–
39. Az egész könyvet _____.	elolvastam	6	7	8	8
	<i>felolvastam</i>	1	–	–	–
	kiolvastam	–	1	1	–
40. A múlt héten _____ a gyerekek ügyét.	elrendeztem	2	4	7	5
	berendeztem	3	1	–	2
	lerendeztem	–	–	1	1
	egyik sem jó	–	3	1	–
	nem válaszolt	2	–	–	–

49. Az utóbbi időben folyó- és állóvizeink is rendkívül _____.	szennyezettek	2	4	8	8
	piszkosak	1	1	–	–
	szennyesek	1	1	–	–
	koszosak	1	1	–	–
	szennyeződnek	2	1	1	–
50. A meghatározott célból együttműködő emberek közössége a _____.	társaság	6	–	4	4
	társadalom	1	7	–	2
	társulat	–	1	5	1
	felekezet	–	–	–	1

Értékelés

A fenti adatokat négy csoportba osztottam. Az elsőbe az igék kerültek, s nem mondható, hogy kizárólag a lexika ismerete a döntő, némelyik esetben nyelvtani kizárásos alapon is megtalálható a helyes válasz. A másodikba a névszók kiválasztását vizsgáló lépések kerültek, s többnyire az azonos szemantikai mezőbe tartozó szavak közül kell kiválasztani a legmegfelelőbbet. A harmadik csoport lépései a nyelvhelyességet vizsgálják, s bizonyos szociokulturális jártasságot igényel a megoldásuk. A negyedik rész azokat a lépéseket tartalmazza, amelyek az anyanyelvi beszélők körében is gyakori hibaforrások, s a nyelvművelők számára állandó témát szolgáltatnak.

1. Igehasználat

Három lépésben alapvetően az azonos tőből alkotott *meglep* – *meglepődik*, valamint a *kezd* – *kezdődik* cselekvő – visszaható, illetve az *épít* – *épül* tranzitív – intranszitiv párokból kellett választani. Ezek a párok azonban nem kizárólag grammatikailag térnek el egymástól, hanem jelentésükben és szemléletükben is. A II. és IV. csoportnak (határon túli magyarok és a magyarországi magyarok) a nyelvérzéke jól működött, s nem jelentett problémát a helyes alak megjelölése. Az I. és II. csoportbeliek (az idegen ajkúak és a szórványban élők) körében azonban már tapasztalható némi bizonytalanság.

A 43. lépésben a *feltalál* – *megtalál* – *felfedez* igék közül a IV csoport helyesen választott, a többiek nagyrészt helyesen. A 45. lépés olyan kérdést feszeget, amely eredeti feltételezésem szerint még a magyar anyanyelvűek körében is gondot okozhat. Feltételezésem beigazolódt, a IV. csoportból is ketten az *indul* igét választották a korrektebb *kezdődik* helyett. Az I. csoport tagjai közül azonban senki sem tévesztett ebből a szempontból. Ez arra utal, hogy a nyelvet iskolai keretek között tanulók a nyelvtanár által prezentált nyelvi elemet preferálják, s számukra az *indul* ige nem társul az elvont *pontszám* fogalmához.

2. Névszóhasználat

A névszók helyes kiválasztásában a vártak megfelelően a IV. csoport teljes biztonsággal döntött a helyes megoldás mellett. A II. csoport tagjai is közel álltak ehhez a megoldáshoz, csupán egy személy választotta a 44. lépésben a *készség* szót a *képesség* helyett, ez azonban a pedagógiában, pszichológiában járatlan magyar anyanyelvűeknél is gyakori hiba. Érdekes azonban, hogy *A művelt emberek beszéde választékos* mondatban hárman is az *érthető* szót választották. Feltételezésem szerint a határon túliak közül többen nem építették be hosszú távú memóriájukba ezt a szót még a felismerés szintjén sem, azaz még nem találkoztak vele, vagy nem találkoztak vele elégszer. Hasonló a helyzet a II. csoportnál is, míg az I. csoport tagjai hiba nélkül oldották meg ezt a feladatot.

A következő csoport a tévesztések számát illetően az I. csoport. A 42. lépésben csupán ketten választották a *vadászó* és *halászó* analógiájára a *gyűjtő* szót, míg a II. csoport tagjai közül még olyan is akadt, aki a *gyűjteményezőre* szavazott. A nyelvtudásukban kicsit bizonytalanabbak hajlamosak tehát nem a jelentés, hanem a kontextusban szereplő azonos mondatrészek formája szerint választani.

A *csodagyerek – zeneművész – zenemester* összetett szavakban a II. csoport tagjai közül többen a szó második felére koncentráltak, hiszen mind a *művész*, mind a *mester* keltheti a ‘legjobb, legelső, tökéletes’ képzetet, míg a *gyerek* szó aligha. Ugyanakkor a *csoda* vagy nem ismert, vagy egészen más kontextusban ismert számukra, ezért nem kapcsolódik ugyanehhez a jelentésmezőhöz. Ez a jelenség azt látszik igazolni, hogy a nyelvet alacsonyabb szinten és nem tudatosan használók hajlamosak az összetett szavak jelentését az összetétel tagjainak jelentéséből kitalálni.

A *Kati minden megszerzett tudást elraktároz* mondatban a teljes sokszínűség uralkodik a megoldások között az I. és II. csoportban. Egy személynél még az *elkapott* szó is előfordul. Ez arra utal, hogy a gyengébb nyelvi képzettségűek esetében nem határolódott el egymástól megfelelően a *szerez*, *kap* és az *ad* igék jelentése.

3. Nyelvhelyesség

Ebben a részben látszólag helyesírási kérdések szerepelnek, valójában azonban az írás változása jelentésszerű különbséget is eredményez. Emiatt szükség van szociokulturális háttérismeretekre is a helyes válasz megállapításához. A *fekvőrendőr*, *macskanyelv* egyaránt ismert volt a határon túli és magyarországi magyarok számára, viszont nehézségeik támadtak a másik két csoport résztvevőinek. Hárman a *fekvő rendőr* megoldást, egy pedig a *futó rendőrt* választotta, előbbi nem kis derűtlenség forrása lehet. Ugyanígy a *macskanyelv* nevű édesség helyett volt olyan személy, aki a *macska nyelvét* vitte volna ajándékba (2 fő), ugyancsak előfordult különírván is: *macska nyelvet* (2 fő), de 1 résztvevő szerint egyik megoldás sem jó, illetve 1 nem vállalkozott a válaszadásra.

Mind a négy csoportnak nehézségei voltak az *Anyám vajaskiflit süített reggelire.* mondat *vajaskifli* szavával. Egyaránt sokan választották a *fonottkalácsot*, holott ezt két szóban kell írni, az I. II. és III. csoportból többen a *vajas kiflire* szavaztak, míg a IV. csoportból senki sem választotta ezt a megoldást. A *vajaskifli* és a *vajas kifli* közti különbséget mindenki ismerte, azonban a *fonottkalács* a *vajaskifli* analógiájára csapdába ejtette őket, mert a nyelvi tudatosság nem terjedt át erre a szóra is.

Kicsit más a helyzet a *fáradtság* – *fáradtság* és az *ijedség* – *ijedség* szópárokkal. Míg a *fáradtság* szót majdnem minden csoportban helyesen alkalmazták (csupán a III. csoportban volt két tévesztés), addig az *ijedség* szó helyett a legtöbben helytelenül az *ijedség* szót választották. Egy fő a IV. csoportból úgy tűnik, nem tudta eldönteni a kérdést, s helyette az *ijedelem* szót jelölte meg, egyébként helyesen. Érdekes, hogy ugyanazt a problémát nem tudták egyformán kezelni a két szópár esetében. Ennek oka a szó gyakoriságában rejlik. Sokkal gyakrabban találkozunk a köznyelvi kommunikációban a *fáradtság* szóval, mint az *ijedséggel*.

4. Melyik a legjobb?

Jobb híján adtam ennek a résznek ezt a címet, hiszen ezekben a lépésekben az magyarországi anyanyelvi beszélőknek is fejtörést okozó kérdésekről van szó, illetőleg tulajdonképpen mindegyik megoldás használatos a köznyelvben, még ha nem tekintjük is mindet az igényes nyelvhasználat részének.

Az I. csoportnál a 38. lépésben csak a helyes *megbeszéltük* megoldás szerepel, az *átbeszéltük* megjelenik a többi háromban, a *kibeszéltük* csak a másodikban, a *le-tárgyaltuk* pedig csak a harmadikban. Az idegen ajkúak esetében egyértelmű, hogy a tanult formát alkalmazták, a szerb nyelvi közegből érkezetteknel felmerül a szerb nyelvi transzfer lehetősége, a többiekre inkább a magyar nyelvi közeg sokszínűsége lehetett hatással.

Bár már szokványos az ilyesfajta mondat: *Az egész könyvet kiolvastam.*, majdnem az összes kísérleti személy az *elolvastam* szót választotta (39. lépés).

A 40. lépés mondatában (*A múlt héten **elrendeztem** a gyerekek ügyét.*) a várt *lerendeztem* szónál nagyobb számban jelent meg a *berendeztem*, amire nehezen talállok magyarázatot, mert az I., II. és IV. csoportban fordult elő, s a mondatban szereplő *ügy* főnévhez nem szokott a *berendez* ige kapcsolódni. Lehetséges, hogy az I. és II. csoport számára ismeretlen volt az *ügy*, esetleg az *elrendez* szó, míg a IV. csoportból többen félreolvasták a *berendez* szót, és *lerendeznek* gondolták.

Végül az utolsóként kiemelt két lépés szakmai jellege adott alkalmat a tévesztésre. A 49. lépésben a III. és a IV. csoport nagyrészt jól választotta a *szennyezett* szót, csupán egy fő döntött a *szennyeződnek* mellett. Az I. és II. csoportban mindegyik válasz előfordult. Ez arra utal, hogy a környezetvédelem témája nem kerül túl gyakran terítékre ezekben a társaságokban.

Az utolsó lépés négy szava (*társaság, társadalom, társulat, felekezet*) nehezen elkülöníthető fogalmak. A *meghatározott célból együttműködő emberek közössége* a (...) mondatban a 32 résztvevő közül mindössze 14 választotta a legjobb megoldást (*társaság*), 1 a *felekezet* szót, aminek jelentése egyes területeken azonos a *társaság* szóéval, 10 fő választotta a *társadalom* szót, 7 pedig a *társulat*-ot. A *társadalom* szónak túl szűk, a *társulat* szónak pedig túl tág lenne ez a meghatározás. A *felekezet* szót pedig a mai köznyelvben a vallási felekezetekre szoktuk használni. A tévesztések oka feltehetően abban rejlik, hogy ezzel a négy szóval filozófiai magasságokba emelkedtünk, s ez már nem a nyelvi kompetenciát, hanem igen erősen az általános műveltséget teszi próbára. Feltehetőleg a spontán nyelvhasználatban nem kerülne sor ezeknek a szavaknak a hibás használatára, mert vagy egyáltalán nem merülne fel olyan téma, melyben előfordulhatnának egyes szavak, vagy a kontextus, a beszélő szándéka a helyeset hívná elő.

Összefoglalás

Mind az általános elemzésből, mind a szókincs használatának vizsgálatából egyértelműen kiderül, hogy az a három kétnyelvű csoport, amelyik a nyelvtanítás alanya lehet, más-más nehézségekkel küzd. A második nyelv tanulók (additív, alárendelt, felnőttkori) számára elég jól kidolgozott módszereink vannak, melyeknek alkalmazása mellett szép eredményeket érhetünk el. A szórványban élők (szubsztraktív, nem magyar dominanciájú, csecsemőkori, összetett kétnyelvűek) esetében nem alkalmazhatók minden változtatás nélkül ugyanazok a módszerek, mert tévesztéseik egy része az idegen ajkúakéhoz hasonlít, más része azonban a magyar dominanciájú nyelvhasználóhoz. Ezért a nyelvhasználat óvatos tudatosítására van szükség, ami egy ideig gátolni fogja ugyan a szabad beszédet, de eredményeképpen jelentős javulás várható. A határon túli magyarok, akik tömbben élnek, s magyar dominanciájú kétnyelvűek, a magyarországi magyarokéhoz hasonló problémák mellett küzdenek a második nyelv hatásával is. Mindhárom csoportnál beigazolódott, hogy nem lehet lemondani a magyar kultúra közléséről, tehát a nyelv csak a kultúra közegében tanítható eredményesen.

IRODALOM

- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- BARTHA Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- EGGERS, D. – MÜLLER-KÜPPELS, E., (2000): Der Aufgabenbereich "Vorgabenorientierte Textproduktion" in der deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH). In: Bolton, S (Hg.): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*, p. 107-131. (Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 8.) München, Gilde Verlag

- GÓSY Mária (1999): *Pszicholingvisztika*, Budapest: Corvina
- HELTAI Pál: Rutin és kreativitás a szakfordításban [Kézirat. Megjelenik az *Alkalmazott Nyelvtudományban*.]
- NAHALKA István (2000): Pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerrel. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 341-515.
- NAVRACSICS Judit (é. n.): *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina
- NÉMETHNÉ Hock Ildikó (1998): *Idegen nyelvi mérés- és vizsgatechnika*. Veszprém: VEK
- PLÉH Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest: Osiris
- SINGLETON, D. (2000): A második nyelv a „mentális lexikon” kontextusában. *Modern Nyelvoktatás*, 2-3: 3-23.
- SOLT György (1969): *Valószínűségszámítás*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- SZENDE Tamás (1979): *A szó válsága*. Budapest: Gondolat
- SZÉPE Judit (2000): *Bevezetés a pszicholingvisztikába* (Kézirat gyanánt). Piliscsaba: PPKE
- WARDHAUGH, Ronald (1995): *Szociolingvisztika*, Budapest: Osiris–Századvég

Szili Katalin

Miért zöldebb a szomszéd rétje? (Leech udvariassági elveinek megnyilvánulása a magyar nyelvben)

0. A nyolcvanas évektől, a pragmatikai kutatások kiteljesedése óta nyilvánvaló tény, hogy a nyelv nem csupán a konjugációk, deklinációk rendszere; a nyelvvel többek között diskurzusokat folytatunk, cselekedeteket hajtunk végre, így kérünk, visszautasítunk, köszönünk, gratulálunk, bókolunk stb. Az új felfogás jelentősen kitágította a nyelvészet hagyományos határait, az eddigiektől eltérő vizsgálati módszerek kialakulásához vezetett, de jelentős hatással volt a nyelvoktatásra is, hiszen egyértelművé tette: a kommunikatív kompetenciának része az, hogy a tanuló a célnyelvet beszélő szociokulturális elvárásainak megfelelően tudjon megnyilvánulni minden helyzetben. Az utóbbi követelmény egyrészt olyan pragmatikai tárgyú háttérkutatásokat tett szükségessé, melyek a nyelv interakcióban történő használatával foglalkoznak, másrészt az ezt biztosító tudás kialakítását is a nyelvoktatás feladatává tette. Ha az utóbbi két évtizedben gomba módra szaporodó pragmatikai, szociopragmatikai, szociolingvisztikai munkák tanulságát össze kellene foglalnunk, azt mondhatnók, hogy a mód, miként a nyelvet a beszélők használják, számtalan üzenetet rejt magában közösségük gondolkodásmódjáról, hiedelmeiről, erkölcsi normáiról, értékrendjéről; következésképpen ahhoz, hogy a különböző nyelvű, kultúrájú népek sikeresen tudjanak kommunikálni egymással, meg- és ne félreértsék egymást, ismernünk kell a nyelveknek ezeket a hagyományos nyelvészeti megközelítéssel nem elérhető jellemzőit is.

1. A következőkben – a magyar nyelvészeti szakirodalomban nem túl nagyszámú pragmatikai szempontú feldolgozást bővítve – az udvariasság néhány megnyilvánulási módját elemzem. A címet ihlető mondást nem éppen dicsérendő tulajdonságunk, irigységünk, a mások előnyeivel szemben megnyilvánuló rosszindulatunk kifejezésére szoktunk használni. De vajon egyértelműen erről a negatív tulajdonságunkról szól ez a kategorikus állítás, avagy lehet más olvasata is? Megítélésem szerint igen. (A nyelvi tények szembesítése a mondás tartalmával persze csupán a figyelem éber tartását szolgáló fogás.) Céloamat, annak igazolását, hogy interakcióinkban milyen fontos szerepet játszik két íratlan viselkedési követelmény, egyfelől partnereink létező vagy nem létező értékeinek tiszteletben tartása, meg-, illetve feldicsérése,

másfelől saját személyünk tudatos háttérbe helyezése, a kellő szerénység mutatása másokkal szemben, az udvariasság fogalomkörébe ágyazva, pragmatikai metódusok segítségével keressm.

Az udvariasság – mint ismeretes – többféleképpen értelmezhető fogalom. Mindennapi értelmében a másokkal való tapintatos társadalmi viselkedésmódokat magában foglaló normarendszernek tekintjük. Etimológiája több nyelvben is egyértelműen utal eredetére, kialakulásának körülményeire: arra a tényre, hogy történetileg a felsőbb osztályok magatartására vonatkozó szabályokat foglalta magába: német *höflich*, francia *courtois*, spanyol *cortes*, s ebbe a sorba simul a magyar elnevezése is.

A fogalom nyelvészeti, pontosabban pragmatikai kutatása a 80-as években indult meg, ekkortól azonban olyannyira az érdeklődés homlokterébe került, hogy egyes értelmezések szerint a pragmatika legfőbb tárgyát az udvariassághoz sorolható jelenségek vizsgálata jelenti.

Meghatározásában három felfogás különíthető el:

1. Leech (1983) a társalgást irányító elvekkel azonosítja;
2. Brown – Levinson (1987) mint arcvédő tevékenységet definiálja;
3. Fraser (1990) pedig a felek közötti társalgási szerződésként.

Mindhárom elméletnek közös sajátja, hogy létrehozóik univerzális, tehát minden nyelvre igaz rendszerek létrehozására törekedtek, következésképpen csak részben alkalmasak az egyes nyelvek jellegzetességeinek megragadására. Közülük is a harmadik képviseli a legglobálisabb megközelítést: Fraser-nél az udvarias viselkedést a felek közötti társalgási szerződés irányítja, amit a résztvevők jogai és kötelességei határoznak meg az adott szituációban. (Ezek a helyzet alakulásával változhatnak is.) Az udvarias nyelvi viselkedés ebben a rendszerben lényegében attól függ, mennyire képesek a partnerek alkalmazkodni a kontextuális tényezőkhöz, vagyis mennyire felel meg nyelvhasználatuk a szituáció körülményeinek. A bank alkalmazottjának és a sérelmet szenvedett ügyfélnek a magatartását meghatározott szabályok mozgatják: az ügyfél az adott esetben felléphet akár erőteljesebben is, hiszen kár érte, az alkalmazottnak – hivatalból – udvariasnak kell lennie. Tapasztalva a segítőkészséget, a kliens magatartása enyhülhet, sőt akár védekezésbe is torkollhat, ha kiderül, ő marasztalható el a banknak felrótt hibában.

A Brown – Levinson szerzőpáros az udvariasság megjelenését tulajdonképpen Goffman (1967) arc-teóriájára építi. Az arc minden egyén önbecsülésének, önképének szimbóluma, mely önkép széteshet, megőrződhet, fejlődhet a másokkal folytatott interakció során. Az udvariasság annak megnyilvánulása szerintük, mi módon, milyen stratégiákkal igyekszünk hallgatónk arcát fenyegetni vagy megőrizni, a magunkét pedig megvédeni. Kétféle alaparcunk, a tartózkodó, önnön függetlenségünket védő (*negative face*) és a hallgatóval közösségre törekvő közelítő (*positive*

face), valamint az ezekkel harmonizáló udvariassági stratégiák az empirikus vizsgálatok alapján csak általánosságokban tekinthetők egyik vagy másik kultúra, nyelv sajátjának. Markus és Kitayama (1991: 224-53) például az önépítkezést tekintve kétféle személyiségtípust különít el: a nyugati kultúrák tagjait meghatározó független és a kölcsönös függésen (*interdependent*) alapuló keletieket.

Leech ún. udvariassági. elvei (*politeness principles: PP*) lényegében a grice-i együttműködési elvek (*cooperative principles: CC*) analógiájára, kiegészítésére születtek. Míg a CC célja az információk legteljesebb átadása, az udvariassági elvek az interakciók közben fellépő súrlódások csökkentése. Szerinte azt az általános igyekezetünket, hogy csökkentsük partnerünkben az udvartatlanság benyomását, hat fő elv követésében valósítjuk meg: 1. **tapintat**, 2. **nagylelkűség**, 3. **megerősítés** (az angol *approbation* szónak találkoztam „jóváhagyás” fordításával is), 4. **szerénység**, 5. **egyetértés**, 6. **együttérzés**.

Közülük most csak azokat definiálom, amelyeket a továbbiakban részletesen nem mutatok be. A **nagylelkűség** elve arra int bennünket, hogy minimalizáljuk előnyeink és hasznunk kifejezését, ugyanakkor maximalizáljuk a kárunk megjelenítését. A címben szereplő mondással szemléltetve az elv működését: ha harsogóan zöldell is rétünk, panaszkodjunk arról, mennyi hátránnyal jár ez: a vadak a mi rétünket találják meg legelőször, abban okoznak a legnagyobb kárt stb. Leech szerint a mediterrán kultúrákban előszeretettel követett viselkedési szabály. (Nem találtam hasonló felmérésre példát, de mi, magyarok feltehetőleg nem vallanánk szégyent a velük való összevetésben: a megfelelő helyzetben adatközlőim 60 százaléka csökkentette saját előnyét partnerével szemben.) A **megerősítés** elve azt mondja ki, hogy minimalizáljuk mások lebecsülését, leszólását, és maximalizáljuk azokat a megnyilatkozásokat, amelyek mások megerősítését szolgálják. Ez azt jelenti, hogy udvariassággal viselkedvén óvakodunk negatív véleményünk kifejezésétől, ellenérzésünknek csak közvetett módon adunk hangot, inkább dicsérünk. (Ha megkérdezi szomszédunk véleményünket alig sarjadó rétről, valami ilyesmit mondunk: *Szépen fejlődik, ha egy kis esőt kap, egy hét múlva térdig fog érni a fű.*) Az **egyetértés** elve azt várja el tőlünk, hogy minimalizáljuk magunk és mások között az egyet nem értést, maximalizáljuk az egyetértés kifejeződését. Az elv érvényesülését természetesen befolyásolja az interakció természete, a szituáció, amelyben megvalósul. Általában mégis kijelenthetjük, hogy egyetértésünk megjelenítésében egyenesebbek vagyunk, mint az ellentmondásban; gondoljunk csak arra, hányszor kezdjük az előttünk szólóétól homlokegyenest eltérő nézetünk kifejtését e fordulatokkal: *igen, de...; teljesen egyetértetek, de ha más szempontból nézzük...* Az **együttérzés** elve természetesen azt sugallja, minimalizáljuk ellenérzésünk kifejezését és maximalizáljuk együttérzésünket.

Az említett hat elv megjelenésmódjának mikéntje, háttérbe szorulásuk, előtérbe kerülésük már inkább alkalmasak az egyes kultúrák közötti összevetésekre, az eltérő

beszélőközösségek kultúrájában gyökeredző különbségek megfogalmazására. Munkájában Leech maga is utal arra, hogy az egyes maximák más-más jelentőséggel bírnak a különféle nyelvekben, példákkal utal egyik vagy másik erőteljesebb jelenlétére. Feltételezéseit később néhány empirikus munka is igazolta. Gu (1990: 237-54) a kínaiak nyelvi viselkedését elemezve azt mutatta ki, hogy interakcióikban a tapintat és a nagylelkűség a fő irányító elvek. Saját korábbi felmérésem (Szili 2000: 261-84) alapján azt a következtetést tudtam levonni, hogy a magyarul beszélők legmagasabb százalékban két maxima útmutatását követik: a tapintatét (90%) és a szerénységet (80%). (Az 50 adatközlőnek olyan szituációkban kellett megnyilvánulnia, melyekben a szóban forgó elvek alkalmazása a legvalószínűbb, legtipikusabb megoldásnak tűnt.)

2.1. Az alábbiakban korábbi felmérésem adataira támaszkodva tüzetesebben is bemutatom, hol, milyen formában érhető tetten a két domináns maxima követése. A **tapintat** elve azt mondja ki, hogy minimalizáljuk a másik kárára vonatkozó kijelentéseket, s maximalizáljuk a hasznára utalókat. Ha tehát a szomszédom harsogó zöldnek egyáltalán nem nevezhető, kiszáradt rétére mutatva véleményemet kérdezi, a tapintat elvének szellemében valószínűsíthetően valahogy így válaszolok: *Á, csak néhány helyen van kiszáradva, máshol legszebb a határban*. Leech a tapintat kifejezésének három válfaját különíti el. A **választási lehetőségként történő interpretálás** azt jelenti, hogy a beszélő úgy akarja a partnerére váró negatív történések, leggyakrabban kötelezettségek súlyát enyhíteni, mintha azok vállalása a partner szabad akaratától függne. Adatközlőim a következő formákkal próbálták rávenni egy fordítás átnézésére a barátjukat: *ha belefér az idődbe...; ha van kedved...; ha nincs más dolgod...; mi lenne, ha.....; mit szólnál ahhoz, hogy...* Ahogy azt Thomas (1995: 161) megjegyzi, a nyugati kultúrákra igen jellemző, hogy tagjai a partnerükre gyakorolt hatást szabad választási lehetőségként igyekeznek megjeleníteni. Ebben tehát a nyugati mintákhoz hasonlóan viselkedünk.

A tapintat megnyilvánulásának másik esete Leech szerint a **kár csökkentése**, vagyis az, hogy a beszélő igyekszik csökkenteni hallgatója kárát. A hivatalban a legalább félórás kávézgatásra induló hivatalnok a **rögtön jövök** táblát teszi ki az ajtóra; **nemsokára ott vagyunk** – mondjuk még akkor is, ha távol vagyunk célunktól; *csak egy szűnyogcsípés lesz* – ámul a kisgyermeket az orvos. Naponta megtörténik velünk, hogy partnerünk előnytelen külsejével, ruhájával stb. kapcsolatos negatív hitét e stratégia alkalmazásával oszlatjuk szét, egyben megerősítve pozitív meggyőződésében: A: *Ma úgy nézek ki, mint egy bányarém: kétméteres árkok vannak a szemem körül, a hajam meg olyan, mint a szénaboglya*. B: **Á, dehogy! Neked jól áll ez a sápadtság. A hajad meg nagyon is divatos**.

A **jótétemény-kár** mérleg megvonása a tapintat megnyilvánulásának ritkábban előforduló változata. Leginkább kérések, kötelességek kirovása esetén alkalmazható

stratégia, mivel a beszélő úgy csökkenti a hallgatóját ért kárt, hogy a rá váró pozitív élményeket, illetve a lehetséges hasznát hangsúlyozza. Például adatközlőim a fordítandó szöveg érdekes voltára hívták fel a figyelmet, valamint biztosították partnerüket arról, hogy valamiképpen viszonzózzák a szívességét.

2.2. A szerénység elve azt kívánja meg tőlünk, hogy minimalizáljuk öndicséretünket, maximalizáljuk önmagunk leszólását. (Ha megdicsérik rétünket, visszautasítjuk, esetleg cseplünk egy kicsit: mondjuk, felhívjuk partnerünk figyelmét a szélén levő sárga foltokra, a vakondtúrásokra, kórókra.) Az elv megvalósulása az egyes kultúrákban igen színes képet mutat (Leech 1983: 137). Az angol nyelvű közösségek a dicséretet öntudatosan elfogadják, s *hálásan* (*graciously*) megköszönik. Nálunk, magyaroknál a társadalmi illemszabályok az alapelv mindkét részének (minimalizáljuk öndicséretünket, maximalizáljuk önmagunk leszólását) tökéletes teljesítését írják elő. Ebben igazán hasonlítunk a japánokhoz, akiknél szintén illik elutasítani a bókot.

Azt, hogy a szerénység elve át- meg áthatja beszédünket, bizonyítja a különböző szituációkhoz, beszédtevékenységekhez kötődő, önmagunkat háttérbe szorító, lekicsinylő jelzők, szókapcsolatok gazdagsága is nyelvünkben: *szerény, csekély* személyünkről szolunk, *szerény véleményünk* alapján fejtjük ki álláspontunkat, a roskadásig megrakott asztalunkhoz is *foglaljon helyet szerény asztalunknál* invitálással ültetjük le becses vendégünket. Tulajdonképpen a beszélő személyének háttérbe tolását jelzik a cselekvések elvégzésére formálisan engedélyt kérő kifejezések: *elnézést kérek, engedjék meg, legyen szabad (szabadjon)* stb. Jellemző, hogy akkor is használjuk őket, ha éppen kötelességünk a feladat, például konferenciákon elnöki minőségünkben. Váratlan látogatáskor mindenképpen szükségét érezzük a vendéglátónknak okozott „kár” kiemelését (*elnézést, hogy alkalmatlankodtam*), esetleges kérésünkkel, *jelentéktelen* ügyünkkel *zavarni* szoktuk partnerünket stb. Ezzel szemben másoknak tett szívességünket a „minimalizáld öndicséretedet” elvet követve kicsinyítjük: *igazán szóra sem érdemes, ez a legkevesebb, amit tehettem*. Arról nem beszélve, amikor a háziasszony a napokig tartó előkészülettel, hosszú órákon át gondos munkával készített vacsorájának dicséretét az „*ah, igazán gyorsan megvoltam vele, óh, csak összecsaptam valamit*” kijelentésekkel hárítja el. A szerénység elvének mind a beszélő, mind a hallgató részéről történő betartása néha megmosolyogni való, az igazi érzéseinket elfedő nyelvi játékokra adnak lehetőséget: a kíváncsian várt/elvárt ajándékot az *Óh, igazán nem kellett volna* felkiáltással vesszük át, az ajándékozó pedig leszólva saját erőfeszítéseit, anyagi áldozatát *Csak egy kis csekélység* megjegyzéssel hárítja el köszönetünket.

A fentiek alapján abból a nem alaptalan feltevésből kiindulva, hogy a szerénység elve erőteljesen befolyásolja nyelvi viselkedésünket, több helyzetet is vázoltam a felmérésemben. Előbb a képességeiket dicsérő bókra (*jól táncolsz*), majd egy egész

napos kimerítő munka után a külsejükre tett pozitív megjegyzésre (*Tudod, hogy te nézel ki a legjobban?*), végül a kisebb hiányossággal megírt dolgozatukra adott elismerő véleményre kellett válaszolniuk. A táncstudásuk elismerését **60** százalékuk egyszerűen megköszönte, ami érhető, hisz velük született képességüket dicsérték meg: *Köszönöm. Köszönöm, kedves tőled* stb. A dicséretet még így is **40** százalékban csökkentették, illetve másra hárították át: *Jó táncpartnerrel könnyű; Óh, ne nevetess! Mondjuk, ha vezetnek, elboldogulok valahogy; Köszönöm szépen, de a dicséret a barátomat illeti, hiszen ő tanított engem.*

Más a helyzet a fizikai adottságokra, jelesül a külsőre tett pozitív megjegyzések esetében. (Csak női adatközlőim voltak!) Mindössze **10** százalékuk reagált egyszerű köszönettel. **60** százalékuk szükségesnek tartotta, hogy a köszönet után csökkentse a bók értékét, leszólja külsejét: *Köszönöm, de ez csak a félhomálytól van...; Azért hidd el, nagyon fáradt vagyok; Hát pedig ramaty vagyok per pillanat, az az igazság; Köszönöm, de nem hiszem. Tripla karikák vannak a szemem alatt; Köszönöm. Egyébként mindig másnap jön ki rajtam; Pedig egész éjjel dolgoztam, de köszönöm a dicséretet...; Köszönöm szépen. Gyakorlat teszi a mestert. A sminket meg majd leszedem légfúróval.*

A feladatlapok a szerénység elvének még egy megnyilvánulására mutattak példát, nevezetesen arra, hogy az elismerést gyakran a sikerért tett erőfeszítéseink kiemelésével ellensúlyozzuk. **30** százalékuk köszönet után az erőfeszítéseit hangsúlyozta: *próbáltam valahogy összekapni magam; Nagyon kedves... Igyekeztem összekapni magam. Jólesik, amit mondasz. Igyekeztem minél frissebbnek tűnni...*

A dolgozatot dicsérő megjegyzés értékét **60** százalékuk csökkentette, kiemelve a szituáció leírásába általam elrejtett hiányosságokat: 1. *Óh, kösz., itt-ott elég elnagyolt...* Azért kösz. 2. *Kösz, bár egy kicsit összecsaptam a végét.* 3. *Köszönöm... Őszintén szólva nem tudtam mindennek utánanézni...* 4. *Örülök neki, hogy tetszik..., néhány helyen nem érzem egészen kidolgozottnak...* 5. *jólesik, amit mondasz... Rá is fér még némi pontosítás...* 6. *Köszönöm. Ha több időm lett volna, még jobban sikerült volna...* Megítélésem szerint erőfeszítéseik hangsúlyozását a dolgozattal kapcsolatos szituációban éppen a szerénység elve vetette vissza, illetve talán az, hogy a megadott hibák a teljesítmény kisebbsítésére nagyobb lehetőséget nyújtottak. Az utóbbi, önnön érdekeinkkel ellentétes viselkedést elég jellemzőnek tartom: ahelyett, hogy a hiányosságokat elfednénk, visszautasítanánk, szinte kérkedünk velük. Az angolszász kultúrákban, kiváltképpen az amerikaiban bizonyára éppen ellentétesen történnék minden: öntudatosan elfogadnák, megköszönnék a dicséretet, a csak általuk ismert hibákról pedig bölcsen hallgatnának.

Vizsgálataim egyelőre még a tapintat, a szerénység elveinek nagyobb mértékű megvalósulását bizonyították a kialakított helyzetekben. (Igen, az udvariasság sza-

bályai szerint nálunk a szomszéd rétje mindig zöldebb – vonhatnánk le félig tréfásan a következtetést.) Botorság volna persze azt feltételeznünk, hogy ma, amikor változó világunk rosszul értelmezett elvárásaiból adódóan az öntudatos, saját céljait mindenkinek és mindenki elé állító, agresszívebb ideálok váltak követendő például, érintetlenül maradnak hosszú évszázadokon keresztül kimunkált, erkölcsi fel fogásunkkal összhangban lévő viselkedési szabályaink. Hogy a jövőben eltűnő, avagy a más nyelvű, más kultúrákból jött hallgatóinknak tanítandó kulturális értékeink közé sorolódnak-e a szóban forgó udvariassági elvek, rajtunk, önbecsülésünkön is múlik.

IRODALOM

- BROWN, P. – LEVINSON S.C. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRASER, B. (1990): Perspectives on Politeness. *Journal of Pragmatics*. 14: 219-36.
- GOFFMAN, E. (1967): *Interaction ritual: essays on face to face behavior*. Garden City, New York: Anchor Books
- GU, Y. (1990): Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*. 14: 237-54.
- LEECH, G. N. (1983): *Principles of pragmatics*. London: Longman
- MARKUS, H. R. – Kitayama, S. (1991): Culture and the self. *Psychological Review*, 224-53.
- SZILI Katalin (2000). Az udvariasság elméletéről, megjelenésmódjairól a magyar nyelvben. *Hungarológia*, 1-2: 261-284.
- THOMAS, J. (1995): *Meaning in interaction*. London: Longman

IV. TANANYAGOK

Durst Péter

Az olvasott szöveg értésének feladatai: céljuk és összeállításuk problematikája a magyart idegen nyelvként tanító tananyagokban

1. Bevezetés

A magyar idegen nyelvként való tanításához hosszú ideje készülnek tananyagok, és mindig nagy figyelmet szenteltek a tananyagok minőségének és a fejlesztésnek. Ebben a dolgozatban olyan szempontból közelítem meg a témát, amely eddig véleményem szerint nem kapott elég figyelmet. A nyelvi készségek szisztematikus fejlesztése központi kérdés a nyelvtanításban. Az olvasott szövegértéssel kapcsolatos szakirodalom és a magyar nyelvkönyvek olvasmányainak összevetése azonban felhívja a figyelmet egy hiányosságra. Általában a magyar nyelvkönyvekben szereplő olvasmányok rendezőelve a megtanítandó nyelvtanon alapszik, és más szempontokat nem vesz figyelembe. A nyelvtan szövegben történő bemutatása elengedhetetlen, azonban ezek a szövegek az olvasott szöveg értésének készségfejlesztéséhez nem megfelelőek. Ezért az látszik a legjobb megoldásnak, ha bizonyos szint fölött e két célra külön készítünk olvasmányokat.

A következőkben az olvasott szöveg értésének nyelvi készségét fejlesztő feladatok jellemzőit vizsgálom a magyar mint idegen nyelv tanításának kontextusában, és felvázolok egy modellt, melynek alapján feladatokat lehet összeállítani. A dolgozat célja, hogy a magyar nyelv tanításának erre az eddig elhanyagolt szempontjára felhívja a figyelmet, illetve ötletekkel szolgáljon azoknak a nyelvtanároknak, akik saját tananyagot állítanak össze.

A nyelvi készségek fejlesztésére régóta nagy hangsúlyt fektetnek az angol nyelv tanításával foglalkozó módszertani munkák, amelyek kutatások és gyakorlati tapasztalatok alapján dolgozzák fel a kérdést. A magyar tanításával kapcsolatban az olvasott szöveg értésének készségét még nem vizsgálták ilyen részletességgel, ezért célszerűnek láttam az angol források használatát is. A felhasznált irodalmak általában nem kizárólagosan az angoltanítás kontextusában vizsgálják az olvasást, ezért alkalmazhatóak a magyar nyelv tanításával kapcsolatban is.

A dolgozatban az *olvasás* szó mindig idegen nyelven (magyarul) történő olvasást jelent, és a *szöveg* szóval mindig idegen nyelvű (magyar) szövegre utalok. A

magyart idegen nyelvként tanító könyveket általánosságban említtem, szerzők és címek szándékosan nem szerepelnek, mert az egyes nyelvkönyvek elemzése nem tartozik a jelen dolgozat céljai közé.

2. Az olvasmányok célja

2.1. Olvasástechnika és/vagy nyelvtanulás

Milyen célt szolgálnak a nyelvkönyvekben található olvasmányok? A kérdés egyszerűnek tűnik, azonban a válasz nagyon sokrétű. Alapvető célnak kell lennie, hogy a nyelvtanulót a valós életben előforduló olvasási feladatokra felkészítse. Olvasni sokféleképpen lehet, mert más olvasási technikát igényel pl. egy regény, illetve egy újságban a tévéműsor olvasása, amikor egy bizonyos fajta műsort keresünk benne. Az idegen nyelven történő olvasásnak továbbá vannak sajátos szempontjai, hiszen előfordulhat például, hogy a nyelvtanulónak olyan szöveggel kell megbirkóznia, amelyben nem ért minden egyes szót. A különböző olvasási módokat, technikákat lehet tanulni és fejleszteni is. Ez valóban fontos feladat, mert az előbb említett szituációban például a gyakorlottabb nyelvtanuló már el tudja dönteni, hogy az ismeretlen szó fontos-e a szöveg megértése szempontjából, és ha igen, akkor tud következtetéseket levonni a szöveggörnyezetből. Ezt a készséget azonban nem minden nyelvtanuló tudja ösztönösen használni, ezért lehet hasznos a gyakorlás. Kérdéses, hogy milyen mértékben szükséges olvasási technikákat tanítani a nyelvórán. Nuttal (1982: 31) az olvasásóra céljáról írva kifejti, hogy annak nem a nyelvtanítás a célja, hanem az, hogy fejlesszük a diákoknak azon készségét, hogy a szövegből a tartalmat kivonják. Eközben természetes idegennyelv-tudásuk is fejlődik, de ez csak „ráadás”.

Harmer (1991: 181-235) széles körben használt módszertani könyvében az olvasásról mint „befogadó” nyelvi készségről (*Receptive Skills*) kiemeli, hogy az lehetővé teszi, hogy a nyelvtanuló a tudásához mérten viszonylag magas szintű szöveggel foglalkozzék (föltétlenül magasabb szintűek ezek a szövegek, mint amelyeket maguk a nyelvtanulók produkálnak beszéd közben vagy írásbeli feladatokban). A szövegek olvasásának egyik alapvető célja, hogy a nyelvtanuló a helyesen használt nyelvvel dolgozzon, és az olvasás így elősegítse szavak, kifejezések, nyelvtani szerkezetek elsajátítását. Ez a vélemény némileg eltér az előzőtől, de úgy gondolom, hogy nem nehéz megtalálni az arany középutat. A nyelvtanulóknak érdemes tudatosítani az olvasási feladatok céljait, és érdemes az olvasási módszereket tanítani – az ilyen feladatokat a későbbiekben részletesebben tárgyalom –, de legalább annyira fontos figyelembe venni a másodikként említett szempontot is.

A nyelvkönyvek (kurzuskönyvek) terjedelme és felépítése korlátozza az olvasási technikák fejlesztésének lehetőségét, és az ilyen jellegű feladatok mennyiségét is. Ezekben a könyvekben az előbb említett középúton járva lehet olvasási módszer-

rekkel megismertetni a nyelvtanulókat, ugyanakkor kihasználni azokat a lehetőségeket, melyeket a szöveg a nyelvi szerkezetek és a szókincs gyakorlására kínál. Az olvasási technikák tudatos gyakoroltatására pedig külön erre a célra kidolgozott segédanyagokra van szükség.

2.2. Az új nyelvtan és az új szókincs bemutatása

A jelenleg használatban lévő magyar nyelvkönyvek nagy részénél az olvasmányok azt a célt szolgálják, hogy az új nyelvtant bemutassák, illetve a lecke szókincsét felvonultassák. Ez a fajta szöveg egyértelműen más célt szolgál, mint az olvasott szöveg megértésére használt szövegek vagy olvasmányok.

Az olvasott szöveg megértésének feladataihoz nem lehet ismeretlen nyelvtannal és új szókincssel teletűzdelt szövegeket használni. (Lásd későbbiekben a szöveg nehézségéről és az ismeretlen szavak kezeléséről szóló részt.) Az ilyen szöveggel ugyanis semmi más nem lehet csinálni, mint elolvasni és lefordítani, vagy a közvetítő nyelvet nem használó csoportban megmagyarázni az új nyelvtant és az új szavakat. Kétségtelen, hogy az új nyelvtani szerkezeteket és az új szavakat is jól érthető, világos szituációba helyezve lehet a leghatékonyabban bemutatni, és ezért az ilyen párbeszédeknek, szövegeknek van létjogosultságuk a nyelvkönyvekben. A tananyag összeállításakor és az órák tervezésekor azonban oda kell figyelni arra, hogy az ilyen olvasmányok ne kerüljenek túlsúlyba. Az új nyelvtanban és szókincsből bővelkedő szövegek kizárólagos használata nagyon leszűkíti az olvasmány felhasználásának lehetőségeit. Alapos körütekintést igényel tehát az a kérdés, hogy melyik szöveg milyen célokra használható fel.

Az új nyelvtant és szókincset bemutató olvasmányokra tehát szükség van – ha nem is olyan mértékben és terjedelemben, ahogy azt sok tananyagban láthatjuk. Azonban ezek az olvasmányok nem felelnek meg a szövegértés készségfejlesztésének. Célszerű megoldás tehát, hogy a már használatban lévő tankönyvekhez kiegészítő olvasmányokat készítsenek a nyelvtanárok, az új nyelvkönyvekben pedig külön szövegeket állítsanak össze a szerzők az olvasott szöveg megértésére irányuló feladatokhoz.

Aki tanított már magyart külföldieknek, tisztában van azzal, hogy mennyire nehéz a kezdő nyelvórákon összefüggő szövegeket használni. A magyar nyelv morfológiai gazdagsága viszonylag hosszú ideig nagyon leszűkíti a lehetőségeket. Kezdő szintű csoportnál elég nagy feladat az is, hogy olyan szövegekkel dolgozzunk, amelyek a beszédben valóban előforduló mondatokat tartalmazzanak. Elegendően hosszú ideig kevés lehetőség nyílik arra, hogy összefüggő szövegeket olvassunk, és az az elvárás, hogy a szövegértés céljára külön feladatokat készítsünk, szintén megvalósíthatatlan egy bizonyos nyelvtudási szint alatt. Amikor azonban a nyelvtanuló tisztában van az alapvető nyelvtani szabályokkal, törekednünk kell a szövegeknek a fent említett szempontok szerinti kiválasztására.

Érdemes még megemlíteni egy – a tanárok és a nyelvtanulók szempontjából – fontos tényezőt is. A nyelvtanárnak ki kell töltenie az órákat, és ezt általában próbálja élvezetes és egyben hasznos feladatokkal megtenni. A dinamikus, érdekes feladatok és témák, amelyek az olvasott szöveg értése kapcsán felmerülnek, segítenek a nyelvtanárnak mozgalmas és aktív órák tartásában, s erősebb motivációt nyújtanak a nyelvtanulók számára is.

A morfológiai gazdagsághoz viszonyítva elég kis terjedelműek a nyelvkönyveink (és sorozataink), így nem adnak módot megfelelő mennyiségű gyakorlásra. A feladatok és a meglévő nyelvtudás megerősítését elősegítő olvasmányok hiányát tükrözi tehát a terjedelem is. A tankönyvek felépítése miatt nincs idő a tudás megerősítésére, a kitűzött nyelvtan elsajátítása után a tanuló rögtön a következő új anyaggal szembesül. A nyelvtanárok nagy része sok kiegészítő anyagot (olvasmányt, szókincsfejlesztő és beszédkézséget fejlesztő feladatokat, szituációs gyakorlatokat) visz be az órára. A nyelvtanárok munkáját megkönnyítené, ha a nyelvkönyvek több ilyen jellegű feladatot tartalmaznának, köztük több olyan olvasmányt, amelynek célja nem az új nyelvtan bemutatása vagy gyakorlása, hanem a meglévő tudás használata.

3. Az olvasott szöveg értésének fejlesztése

3.1. Az olvasmányok tartalma

A szövegértés fejlesztéséhez használt szövegek vizsgálatakor több szempontot kell figyelembe venni. A tananyag tematikus és nyelvi tartalma, illetve a felhasználásához adott feladatok módszertana alapvető fontosságúak.

Külön figyelmet érdemel az olvasmányban feldolgozott téma és az olvasmányban használt nyelvtan. A nyelvkönyveknek feladatuk a kultúra bemutatása is, ezért gyakran találkozhatunk olyan olvasmányokkal, amelyek országismereti témát dolgoznak fel. Ilyen témájú olvasmányokra szükség van, azonban nem szabad elfelejteni, hogy sok esetben megértésükhöz történelmi vagy más kulturális ismeretekre van szükség, és ez nehezítheti a szövegértést. Ez sokkal inkább függ az adott csoporttól, mint az adott nyelvi szinttől, hiszen pl. egy nem keresztény kultúrából érkező nyelvtanulónak a húsvéti ünnepekről szóló szöveg megértéséhez elképzelhetően hosszas magyarázatra van szüksége. Más nyelvek (főleg az angol) tanításakor/tanulásakor gyakran találkozunk olyan szöveggel, amely egy érdekes emberről vagy eseményről szól. Az ilyen téma általában nem közvetít semmilyen kulturális értéket, azonban nincs hozzá szükség háttérismeretekre, ami megkönnyíti a szöveg feldolgozását.

A tartalom vizsgálatakor a szövegben feldolgozott témán kívül még a nyelvi tartalom is figyelmet érdemel, hiszen ez határozza meg, milyen szintű tanulókkal használhatjuk a szöveget, s milyen nehézségeket jelent ez majd nekik. Ahogy már említettem, a leckék és olvasmányok leginkább az új nyelvtan és az új szókincs

megtanítására összpontosítanak. Az olvasmányokhoz kapcsolódó feladatok szinte kivétel nélkül az új nyelvtant gyakoroltatják, sok esetben az új szókinccsel kombinálva. (Pl. ha a lecke témája az egészség, a megtanítandó nyelvtan pedig a felszólító mód, akkor a gyakorló feladatokban ezt a kettőt összekapcsolva a nyelvtanulónak felszólító mondatokat kell alkotniuk az új szókincs felhasználásával.) Ez a módszer nem ad alkalmat a tudás elmélyítésére, a sok ismeretlen, illetve új elem használatával megnehezíti az olvasmányok feldolgozását és a feladatok elvégzését. A nyelvkönyvekben található nyelvi anyag terén is vannak hiányosságok, de ez nem ennek a dolgozatnak a témája. Szili Katalin (1984: 555-562) a külföldieknek írt nyelvkönyvekben használt nyelv elemzésekor felhívja a figyelmet azokra a hiányosságokra, amelyek az „élő nyelv torzulásához vezetnek.”

A különböző céllal felhasználandó szövegek világos elkülönítésével lehetővé tehetnénk, hogy az új nyelvtant érthető szituációkban mutassuk be, az eddig megszerzett tudást (beleértve a nyelvtani ismereteket és a szókinccset is) pedig a szövegértéses feladatokkal elmélyítsük, csiszoljuk. Az olvasott szövegértéshez használt olvasmány és a hozzá kapcsolódó feladatok lehetőleg nem az új nyelvtan és az új szókincs használatát erőltetik, hanem arra törekszenek, hogy a korábbi lecekben már használt szavakat, nyelvtani szerkezeteket vonultassák fel.

A szövegértéshez használt olvasmány kiválasztása a „szintézessel” kezdődik: olyan szöveget választunk ki, amelynek nehézségi foka kicsit meghaladja a befogadók nyelvi szintjét (Bárdos 2000: 146). Annak meghatározására, hogy egy adott csoport számára milyen nehézségű szöveg ajánlott, több olvashatósági teszt is létezik, melyek figyelembe veszik a szókinccset, a nyelvtani szerkezeteket, a mondatok hosszát stb. (Nuttall 1983: 26-29). E tesztek közül az egyszerűbbeket különösebb erőfeszítés nélkül is el lehet készíteni, és nagyon hasznosak lehetnek – különösen akkor, ha hosszabb szöveg olvasásáról van szó (extenzív olvasás).

3.2. Az olvasmányok órai felhasználásának menete

A szövegértés feladatai nem egyszerűen egy elolvasandó szövegből és néhány eldöntendő vagy kiegészítendő kérdésből állnak, hanem sokkal összetettebb lehet a felépítésük. Ebben a részben a feladatok sorrendjét és ennek szerepét ismertetem. Bárdos (2000: 146) az olvasmány bemutatását megelőző, az olvasmány feldolgozását elősegítő és az olvasmány feldolgozását követő gyakorlatokat említi. Harmer a lényegében ugyanilyen célokat szolgáló „bevezetés (*lead-in*) – olvasás a feladat elvégzéséhez (*students read for task*) – szöveghez kapcsolódó feladat (*text related task*)” hármasa között még fontosnak tartja megemlíteni a bevezetés után a szövegértési feladat kijelölését (*T directs comprehension task*), s a szöveghez kapcsolódó feladat előtt az ellenőrzést (*T directs feedback*), amelyek a gyakorlati nyelvtanári munka során valóban elengedhetetlen lépések.

Miként láttuk, nem célszerű az olvasmány feldolgozásához felkészülés nélkül hozzáfogni. Az olvasás előkészítése többféle módon is megvalósulhat, a szövegértési feladat céljától függően kaphat kisebb vagy nagyobb jelentőséget. Természetes körülmények között minden olvasott szövegről rendelkezünk bizonyos információval: ha nem is pontosan, de nagy vonalakban tudjuk, ki írta, kinek szól, s mi a célja. A nyelvkönyvekben ezt az információt érdemes a szöveg olvasása előtt tisztázni, mert egyébként a nyelvtanuló könnyen félreértheti a szöveget, vagy sokkal nagyobb erőfeszítésbe kerül a szöveg megértése. Az előkészítés része lehet még a szókincs tisztázása is, mert előfordulhatnak az adott szövegben olyan szavak, amelyek kulcsfontosságúak a szövegértés szempontjából, és a nyelvtanuló valószínűleg nem ismeri őket. Ha ez a szöveg feldolgozásakor derül csak ki, megszakadhat a logikusan felépített folyamat. Az olvasmány témájára való általános ráhangolódás általában hasznos, és amennyiben szükséges, a szöveg megértéséhez nélkülözhetetlen kulturális háttérismeretet is magában foglalhatja. Az előkészítési fázis sokféle feladat formájában kivitelezhető.

Az előkészítést követően kerül sor ténylegesen az olvasásra. Minden szöveget valamilyen céllal olvasunk a nyelvvórakon, és ezt a célt nagyon világosan meg kell fogalmaznia a nyelvtanárnak. Ki kell jelölnie a feladatot, s meg kell bizonyosodnia arról, hogy mindenki megértette, mit kell tenni. Az olvasási célokkal és a feladattípusokkal részletesebben a következő részben foglalkozom.

Pazarlásnak is nevezhetnénk, ha egy gondosan összeállított szöveg feldolgozása itt véget érne, hiszen a szöveg nyelvi tartalmát, témáját ezernyi módon tudjuk még ezek után használni. Kiindulási pontként szolgálhat beszédfordulatok drillszerű gyakorlásához, vitákhoz, írásbeli feladatokhoz és egyéb kommunikatív feladatokhoz.

3.3. Az olvasás célja

A nyelvvórán a szövegolvasás céljaként különböző feladatok teljesítését tűzzük ki, amelyek a különféle olvasási technikák gyakorlásához igazodnak. Készségek, alkészségek, stratégiák, stílusok szerint rendezve számos felosztása létezik az olvasásnak. Bárdos (2000: 138-139) az olvasás alaptípusairól szóló részben rámutat a terminológiai és kategorizálási problémákra, majd a hazai gyakorlatnak megfelelően mutatja be azokat. Így az olvasásnak négy alaptípusát különbözteti meg:

- Extenzív olvasás; pl. szépirodalom olvasása. Viszonylag gyors tempójú, általános megértésre törekvő olvasás.
- Intenzív olvasás. Alapos olvasás, a részletek megértése fontos cél.
- Információ lokalizálása (*scanning*).
- A lényegi pontok kiválasztása (*skimming*).

Harmer (1991: 183-210) feladattípusai nagyon jól alkalmazhatók feladatok összeállításakor, és Greenall–Swan rész-készségek szerinti felosztásával is sok pontban egyezik (idézi Medgyes 1997: 164). Ezek közül a fontosabbak:

- Jóslás. Az olvasmány témájának ismeretében tisztázzák a nyelvtanulók elvárásait a szöveggel kapcsolatban (pl. milyen főbb kérdéseket említ a dohányzás elleni harcra szóló olvasmány), majd az olvasás céljaként megfigyelik, hogy beigazolódtak-e az elvárásaik.
- Egy bizonyos információ megkeresése a szövegben (*scanning*); ennek során nincs szükség az egész szöveg alapos elolvasására. A tanár fel is hívja a figyelmet arra, hogy a nyelvtanulók ne törekedjenek minden szó megértésére.
- Az olvasmány lényegének megértése (*skimming*).
- Részletek megértése.
- Olvasás kommunikatív feladatok elvégzéséhez.
- Ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése a szövegösszefüggésből.

Az ismeretlen szavak kezelése fontos készség, mert ennek gyakorlásával nagymértékben fejleszthető a valós helyzetekben történő olvasás (ahol nem áll mindig rendelkezésünkre szótár). Itt azonban érdemes kitérnünk arra, hogy az olvasás folyamatáról kialakított modellek jelentősen befolyásolták/befolyásolják a nyelvtanítást. Pszicholingvisztikai kutatások alapján alakult ki két modell: az alulról felfelé (*bottom-up*) és a felülről lefelé (*top-down*) építkező modell. Míg az előbbiben a betűk, morféma, szavak stb. által közvetített adatokból épül fel a szöveg, utóbbi alapján az olvasást egy fajta kitalálós játékként lehet értelmezni. A felülről lefelé építkező modell szerint a szöveg egy része alapján az olvasó feltételezéseket hoz létre, majd ezeket megerősítve halad tovább, vagy állít fel új hipotéziseket, és nem támaszkodik minden egyes betű vagy szó dekódolására. A nyelvtanításban – leginkább az angol nyelv tanításában – nagy népszerűséget ért el az utóbbi nézet. Paran (1996: 25-34) számos kutatás eredményére hivatkozva felhívja a figyelmet arra, hogy a találgatás szerepe minimális, az alulról való építkezés jelentősége pedig kiemelkedő. Stanovich interaktív-kompenzációs modelljére hivatkozva kifejti, hogy a nyelvtanuló gyakran a megfelelő nyelvi ismeretek hiánya miatt támaszkodik a találgatásra. Az idegen nyelvek tanítására vonatkozóan azt tűzi ki célul, hogy ahogy a nyelvtanulók nyelvtudása fejlődik, egyre kisebb mértékben támaszkodjanak a felülről lefelé következtető modellre. Stanovich modelljében a két szembeállított modell inkább kiegészíti egymást, szemben az addigi szélsőségekkel, melyek „egyfelől szétválasztották, másfelől szembeállították a nyelvi tartalom közvetítésének természetes síkjait: a betűzés, illetve kiejtés; a nyelvtan, vagyis a szerkezetek; a szókincs

és a propozicionális jelentés; illetve a pragmatika és a működtetni kívánt nyelvi funkciók világát” (Bárdos 2000: 134).

Nem véletlen, hogy a *Küszöbszint* is kitér bizonyos követelményekre a szöveg-olvasással kapcsolatban a *Kompenzációs stratégiák* fejezetben. Követelményként támasztja, hogy „olvasóként a tanuló legyen képes [3] kikövetkeztetni ismeretlen lexikai elemek (szavak, kifejezések) jelentését ismert elemekből álló kontextus alapján” (Erdős 2000: 160).

Az ismeretlen szavakkal való bánásmód tehát fontos része a nyelvtanulásnak és az idegen nyelven való olvasásnak, de jelentőségét nem szabad eltúlozni.

4. Összegzés

Ebben a dolgozatban a magyar mint idegen nyelv oktatásának egy elhanyagolt területére, az olvasott szöveg megértésének fejlesztésére hívtam fel a figyelmet. Az olvasmányokkal szemben támasztható követelmények áttekintése után felvázoltam egy általánosan használt modellt, amelynek alapján az olvasmányok órai feldolgozását eredményesen végezhetjük.

Az itt érintett kérdések alapján világosan látható, hogy szükséges a magyar nyelv tanításának sajátos szempontjait figyelembe véve megteremteni az elméleti alapokat, mert azokra építve a gyakorlatban is használható tananyagokkal eredményesebbé tehetjük a nyelvoktatást. A tankönyvek részeként vagy külön órai feladatként használt olvasmányok összeállításán kívül a könnyített olvasmányok elkészítése és szakszerű használata is sok lehetőséget és feladatot jelent a szakemberek számára.

IRODALOM

- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- ERDŐS József (szerk.) (2000): Aradi A. – Erdős J. – Sturcz Z.: *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Budapest: Műegyetemi Távoktatási Központ
- HARMER, Jeremy (1991): *The Practice of English Language teaching*. London: Longman.
- MEDGYES Péter (1997): *A nyelvtanár* (Jegyzetek: Major Éva). Budapest: Corvina
- NUTTAL, Christine (1982): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann
- PARAN, Amos (1996): Reading in EFL: facts and fictions. *ELT Journal* 50/1: 25-34.
- SZILI Katalin (1984): Nyelvünk a külföldieknek írt nyelvkönyvekben. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) (1998): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Pécs: JPTE–Osiris. 555-562.
- WALLACE, Catherine (1992): *Reading*. Oxford University Press

V. RECENZIÓK

Durst Péter:
Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek.
ELSŐ LÉPÉS: Jó napot kívánok!

Szegedi Tudományegyetem, Hungarológiai Program, 2002

A nyelvvoktatásban természetes jelenség, hogy a folyamatosan változó igények és szükségletek újabb és újabb tananyagokat hívnak életre. A magyar mint idegen nyelv oktatásában, ahol a tanítás és a nyelvkönyvek piaca messze nem olyan széles, mint például az angol nyelv esetében, különösen öröndetes tény, ha új tankönyv születik. Durst Péter munkája, amely a Szegedi Tudományegyetem gondozásában jelent meg, szó szerint gazdagítja a magyart mint idegen nyelvet tanító könyvek palettáját.

A *Lépésenként magyarul* olyan kezdők számára készült, akik Magyarországon látnak neki a magyartanulásnak. A könyv elsősorban a tanulók célnyelvi környezet által előhívott integrációs motivációját és a mai nyelvvoktatás kommunikációközpontúságát veszi figyelembe, azaz a mindennapi életben gyakori beszédhelyzeteket és beszédszándékokat tanít. Ugyanakkor kevésbé épít azokra az igényekre, amelyeket a magyar nyelv és kultúra iránt érdeklődők (például nyelvészek, filológusok, egyetemisták) támaszthatnak a magyartanítással szemben, azaz nem fogalmaz meg magyarázatokat az egyes nyelvi jelenségek kapcsán, azokat nem foglalja össze az eddig megszokott módon (például a könyv végén), és kevés, illetve nem rendszerszerű országismeretet tanít. Mivel a tankönyv egynyelvű, főleg tanfolyamokon, tanári vezetéssel használható, amelynek keretein belül az oktató a diákok igényei szerint kiegészíti a tananyagot a nyelvre, az országra, a kultúrára vonatkozó ismeretekkel, magyarázattal.

Ha nyelvkönyvet adunk egy tanuló kezébe, – mivel a tartalmára vonatkozóan bizonyos előfeltevései eleve vannak (*ebből a könyvből magyarul fogok tanulni*) – „első lépésben” valószínűleg nagy jelentősége van az első benyomásnak, amit a külalak kelt a diákban. A *Lépésenként magyarul* viszonylag kis méreténél, a tekintetet vonzó, egyes témákat megelőlegező fedőlapjánál, igényes kötésénél és szedésénél fogva tetszetős megjelenésű; szívesen veszi kezébe az olvasó. Mivel a könyv egyben munkafüzet is, nagyon fontos szempont, hogy a jó papírminőség folytán lehet bele írni, noha több helyütt takarékoskodni kell a hellyel: a tanuló kis szóközöket és betűket lesz kénytelen használni. A könyv – borítójától eltekintve – fekete-fehér, tipográfiája viszont izgalmas, tagolt és jól elrendezett. Sok az illusztráció: nincse-

nek fényképek, a rajzok viszont szemléletesek, találóak, jól kivehetőek és humorosak; mindenképpen a tanulást szolgálják, nem csupán dekorációs értékük van.

Miután kinyitottuk a könyvet, azt is megnézzük, mit tartogat a számunkra – keressük a tartalomjegyzéket. Jelen esetben – sajnálatos módon – ilyen nem találunk: talán ez a könyv legszembetűnőbb formai hiányossága. Noha ez az anyagban való eligazodást jócskán megnehezíti, egy gyors átlapozással megállapítható, hogy a mintegy 240 oldalas tankönyv egy előszóból, egy jelmagyarázatból, egy nulladik lépésnek felfogható kifejezéstárból (a leggyakoribb köszönési és elbúcsúzási, illetve köszönetnyilvánítási formák és az azokra adott válaszok), 54 leckéből, illetve lépésből és a CD-s hanganyag szövegéből áll.

Ezután elolvassuk az előszót. A szerző könyvét bármilyen idegen ajkú külföldinek ajánlja, aki teljesen kezdő szintről indulva fog neki a magyartanulásnak. A tanítási-tanulási folyamatnak ehelyütt megfogalmazott elve a fokozatosság és a gyakoriság, valamint az élő, mindennapi kommunikáció szem előtt tartása. A magyar nyelv sajátosságait példákon és táblázatokon keresztül, kis lépésekben ismeri meg a tanuló, és beszédhelyzetekre építetten tanulja meg alkalmazni azokat. A könyv nagy számban biztosít gyakorló feladatokat, amelyek sokszínűsége jelentős segítséget nyújt a tanár óratervező- óravezető munkájához.

Hihetünk a címnek és az előszónak: a *Lépésenként magyarul* célja az, hogy a magyar nyelvtudással egyáltalán nem rendelkező külföldi diák kis lépésekben haladva, fokozatosan építse fel a nyelvre és a nyelvhasználatra vonatkozó ismereteit olyan kis terjedelmű olvasott és hallott szövegek feldolgozásán, a táblázatokra és a példákra építő gyakorlatsorok hosszú folyamatán, illetve szóbeli és írásos szövegek alkotásán keresztül, amelyek a mindennapi kommunikáció beszédhelyzeteit és az azok során fellépő beszédszándékokat mintázzák.

Továbbvizsgálva a könyvet a jelmagyarázatot vesszük szemügyre. A jelölések, amelyek előre jelzik, hogyan strukturálódnak a leckék, inkább a tanárnak, mintsem a diáknak szólnak. A jelmagyarázat szerint az egyes egységeken belül található nyelvtani bemutatás és magyarázat, hallás utáni szövegértést fejlesztő feladatok, illetve az írott szöveg egyszerű meghallgatásra szánt hanganyaga, valamint pármunkában és kiscsoportban elvégzendő gyakorlatok. Ezek, valamint az egyéb, sokféle technikát előhívó gyakorlatok melletti részletes szöveges utasítások egyértelműen az oktató tanórai munkáját segítik. A kezdeményezés, hogy a könyv támogassa a tanárt az óratervezésben és a csoportszervezésben, mindenképpen üdvözlendő és követendő; az eddig megjelent magyar nyelvkönyvek többsége nem nyújt semmilyen efféle segítséget a tanárnak. Az is örömdetes tény, hogy itt végre foglalkoznak a hallás utáni értés fejlesztésével, hiszen a korábban megjelent magyar nyelvkönyvek többsége csupán mellékeli az olvasmányok és párbeszédhangos változatát, és teljes mértékben a tanárra bízta, mit kezd velük. A jelmagyarázat sze-

repe ugyanakkor első ránézésre nem teljesen világos. A tankönyv egynyelvűségéből következően azt várnánk, hogy a jelek az utasítások megértését hivatottak segíteni. Ennek azonban ellentmond egyrészt az a tény, hogy a jelölések mellett mindig ott szerepel a magyar nyelvű utasítás, másrészt pedig az, hogy a könyv nem alkalmaz külön jelölést az egyéb gyakorlatok instrukcióinak megértésére. Az olvasás utáni értést fejlesztő és a különböző írásban teljesítendő feladatok mellett csak magyar nyelvű utasítás áll, és tanári magyarázat szükségeltetik például a kitöltős, összekötős, fogalmazós, transzformációs stb. feladatok esetében is, így a jelmagyarázat nem képes áthidalni a közvetítő nyelv hiányát.

Magukat a leckéket nézve többnyire a hagyományosan leggyakoribbnak tartott, mindennapi témákkal találkozunk – sorrendben: ismerkedés, vásárlás, város, lakás, foglalkozások, tárgyak jellemzése, hogylét, szórakozás, napirend, idő, időjárás, utazás, nyaralás, szabadidő, sport, személyek jellemzése, étterem, közlekedés, család, öltözködés, betegség, történetek, mesék. E témák keretein belül a leggyakoribb beszédhelyzeteket és funkciókat találjuk: pl. megszólítás, bemutatkozás, engedélykérés, sajnálkozás, panasz, egyetértés, tetszés, akarat, szükségszerűség, dolgok azonosítása, jellemzése, események leírása, információkérés, meghívás, javaslat stb. Ezek, valamint a kapcsolódó nyelvtan többnyire kikövetkeztethetők a *lépések* címéből, ugyanakkor egy-egy lecke megnevezése annyira talányos, hogy tartalomjegyzék, illetve a lépések elején szereplő összefoglaló hiányában legfeljebb a nyelvtant tippelhetjük meg, de a témára vagy a felnőtt nyelvtanuló számára haszonértékkel szolgáló (beszédhelyzetre vonatkozó) információt aligha nyerhetünk belőle (pl. *Hol él a hal?* – *A légy* – *A róka fűnyírója*). Összességében elmondható, hogy a címválasztás vagy a témát (*A boltban*, *A család*), vagy a beszédszándékot (*Hogy vagy?* – *Elmehtek moziba?*), vagy a nyelvtant (*Kivel lakik Zoli?* – *Hány óráig dolgozol?*) jelöli.

Az egyes lépések nem szerveződnek nagyobb egységekbe; mindegyikük egy-egy esetleg több egységen átívelő témán belül megjelenő szituációra, beszédhelyzetre, funkcióra és nyelvtani jelenségre épül. A könyv felépítése azt a Swan által „crossfertilization” névre keresztelt elvet követi (Medgyes Péter fordításában „keresztbeporzás”), amely szerint a fogalmi-funkcionális nyelvoktatás tananyagában a nyelvtani indexek és a funkcionális indexek úgy fonódnak össze, mintha egy létrát (a létrafokok nyelvtani jelenségek) egy szalaggal spirálisan (funkciók) körbevonnánk. A szituációk, a szókincs és a beszédhelyzetek a mindennapi közléscsere leggyakoribb elemeit foglalják magukba. A nyelvtani jelenségek sorrendisége logikus, tanításukban ténylegesen megvalósul a fokozatosság elve. Az 54 lépés során a névszói állítmányt tartalmazó, illetve jelen idejű létigés mondatoktól a múlt idejű események elbeszéléséig jut el a könyv. A funkcionalitás és a grammatika mindeközben kéz a kézben, egymást támogatva haladnak, funkció és forma egymásra talál, és a tanítás-tanulás folyamata világosan épül fel.

Az egységek hossza egytől nyolc oldalig terjed, azaz egy lépés általában egy negyvenöt perces tanóra anyagának felel meg. A leckék szerencsére nem egy kaptafára készültek, általánosságban mégis elmondható, hogy majdnem mindegyik tartalmaz egy bevezető jellegű feladatot (előkészítés), egy elolvasandó, megvitatandó szöveget, amely a lexikát, a grammatikát és a funkciót szemlélteti (bemutatás), egy nyelvtani táblázatot (magyarázat), írásos nyelvtani gyakorló feladatokat (kötött szintű és szabadabb, a kreativitás felé mutató gyakorlás), hallás utáni szövegértést fejlesztő feladatot és szóbeli gyakorló feladatokat egyéni, páros és kiscsoportos munkaformában (alkalmazás). A leckék tehát logikusan épülnek fel, a kötöttől a kevésbé irányított gyakorlatok felé haladnak, és a készségfejlesztést tartják szem előtt (nyelvtani pontosság és folyamatosság; olvasás, hallás, beszéd, írás).

A szövegek jellegével kapcsolatban elmondható, hogy hosszuk és bonyolultsági fokuk a nyelvtudás fejlődésével párhuzamosan nő: amíg a kezdeti lépésekben 20–30 szavas, többnyire párbeszédes formában megírt egyszerű szövegekkel találkozunk, a könyv végén 150–200 szavas, morfológiailag és szintaktikailag jóval megterheltebb, többféle műfajú szöveget (dialógus, apróhirdetés, baráti levél, újságcikk, történet, mese) találunk. Otto Jespersen kritériumait felidézve elmondhatjuk, hogy a nyelvkönyv által szerepeltetett írások nagyrészt megfelelnek a „jó szöveg” kritériumainak: koherens, többnyire érdekes, személyesíthető, változatos, a szükségesre szorítókozó, nyelvileg korrekt, a fokozatosság elvét betartó, nem agyongrammatizált, az élőnyelvhez közeli szövegekkel van dolgunk. Talán ajánlatos lett volna bevenni egy-két Magyarország kultúrájával foglalkozó szöveget is, és a *Hófehérke* helyett szerepelhetett volna egy magyar népmese.

Magyar tankönyvek esetében – a nyelv morfológiai megterheltsége és az indoeurópai nyelvektől eltérő szemlélete miatt – kulcsfontosságú szempont a nyelvtan tanításának mikéntje. A *Lépésenként magyarul* többnyire világosan, szemléletesen és logikusan mutatja be és hatékonyan gyakoroltatja a grammatikát, igeközpontú, és foglalkozik a magyar mondat szórendi nehézségeivel (nem ártana azonban abban a feladatban, ahol éppen a szórendet gyakoroltatja, kijavítani a következő hibát: „A piacon kolbászt vettek. – Nem igaz. Nem a piacon vettek kolbászt, hanem a húsboltban.”), habár például az igekötők aspektualizáló szerepének nem szán elég teret. Ugyanakkor nem fél a tömbök tanításától (pl. *Várj! – úszás*) és a nyelvtani anyag passzív megelőlegezésétől (-t, -val/-vel, -ba/-be). A nyelvkönyv kisebb eltérésektől eltekintve követi a ma már beváltak tekinthető sorrendiséget a nyelvtan tanításában, noha a kis lépések elve olykor elszakít egymástól olyan szorosan összetartozó elemeket, amelyeknek használatát egy időben igényli a kommunikációs szándék. Ilyen például a térhármasság ragjainak, a különböző igetövek jelen idejű ragozási paradigmáinak vagy az igekötő szórendi helyeinek széthúzott tanítása, aminek eredményeként a tanuló a már ismert lexikát az adott beszédszándék kifejezésére csak

korlátozott mértékben képes használni; nem nyílik lehetőség a szabad, kreatív alkalmazásra. Mivel a leckékben apránként kerülnek sorra a nyelvtani indexek, jó volna, ha a könyv végén szerepelne egy nyelvtani összefoglaló rész, noha egy-egy lecke összegző táblázatot ad az addig külön tanított, de addigra kiteljesedett rendszer amúgy összetartozó elemeiről. Szintén nem ártana egy lexikai összefoglaló szószedet vagy szótár formájában. Emellett – a természetes ismétlődésen kívül – ajánlatos volna összegző, ismétlő vagy ellenőrző fejezetek beiktatása.

Durst Péter *Lépésenként magyarul* című nyelvkönyve egészében újabb „lépés” a magyar tankönyvek fejlődésének útján: a tartalomjegyzék, valamint a nyelvtani és lexikai összefoglalók hiányától és a kevés országismereti adaléktól eltekintve alapos, jól átgondolt, rendszerezett munka, amely figyelembe veszi a mai nyelvtanulók kommunikációs igényeit, és az eddig megjelent magyar nyelvkönyvekhez képest óriási segítséget nyújt a tanárnak a tanóra előkészítésében és vezetésében. Jól célzott, könnyen személyesíthető szövegeivel és feladataival, a tanulást segítő nyelvtani gyakorlataival ugyanakkor diákbarátnak is mondható, noha koncentrált, kemény munkát vár el a magyarul tanuló külföldiektől.

DÓLA MÓNKA

Kalapis Rókus:

Horvátországi magyar művelődési egyesületek.

Mađarska kulturna društva u Hrvatskoj

Magyar Egyesületek Szövetsége, Zágráb 2003. 200 p.

Örömmel tölt el bennünket, ha a határon túli magyar kulturális, nemzetmegtartó egyesületek munkájáról olvashatunk egy-egy újságcikkben vagy hallhatunk egy-egy híradásban. Különösen örülünk, amikor a közelmúlt háborús eseményeinek árnyékában élő horvátországi magyarok művelődési egyesületeiről szóló kiadványt tartathatjuk a kezünkben. „A művelődési egyesületek a horvátországi magyar közösség életfájának gyökerei, ezek tartják meg a földben, szállítják az életet nedveket, teszik lehetővé a megtépzott lombkorona, az ezernyi helyen megsérült törzs megújódását.” Ezekkel a szavakkal érzékelteti az **Előszó**ban Juhász Sándor, a Magyar Egyesületek Szövetségének elnöke ezeknek a hatévi kényszerszünet után újraindult vagy újonnan életre hívott egyesületeknek a fontosságát.

1998-ban alakult meg Horvátországban a Magyar Egyesületek Szövetsége (MESZ), amely azóta az ország legnagyobb magyar szervezetévé vált, mára már a jelenleg működő horvátországi magyar művelődési egyesületek döntő többségét tudhatja tagságában, míg a Horvátországi Magyarok Demokratikus Közösségének is számos művelődési egyesülete létezik. A MESZ legfontosabb céljának a horvátországi magyar kisebbség megosztottságának felszámolását tartja, illetve olyan közös rendezvények szervezését, ahol az ének, a tánc, és a népi hagyományok ápolása mellett alkalmat teremtenek arra, hogy a fiatalok és az idősek beszélgethessenek egymással, véleményt és tapasztalatot cserélhessenek. Ennek szellemében zajlott le az első *Horvátországi Magyar Kultúra Hete* rendezvénysorozat 2002 tavaszán, amelyen kb. 950-en (a horvátországi magyar közösség mintegy 5%-a) vett részt. A könyv előszavában Juhász Sándor elnök kitér arra, hogy a horvátországi magyarság helyzete „minden, csak nem idillikus.”

A legnagyobb gond az egyre fogyatkozó lakosság, a fiatalok elvándorlása, amelynek egyik oka a munkanélküliség (Baranyában meghaladja a 70%-ot is). Az iskolarendszer sem képes ellátni a feladatát, a fiatalok gyengén beszélnek magyarul, az írás is nagy gondot okoz, nem tudnak még egy kérvényt vagy életrajzot sem megírni magyarul. Így teljesen érthető, hogy az értelmiségi utánpótlás is hiányzik. Nincs elég pedagógus, orvos, jogász, agronómus, egyre fogyatkozik a posta- és banktisztviselők, valamint a közigazgatásban dolgozók száma is. Súlyosbítja a helyze-

tet, hogy mindeközben a politikusok sem a gondok megoldásán fáradoznak, hanem a hatalmi harcok útvesztőibe tévednek. Hiánypótlásnak is tekinthetjük tehát a kis falvaktól a nagyobb városokig létrejövő öntevékeny szervezeteket, amelyek mindössze fél évtizedes munkájuk eredményeként elérték, hogy még a magyar iskolába nem járó fiatalok is érdeklődnek a magyar kultúra és történelem iránt, sőt figyelmeztetik egymást, ha valaki társalgás közben átvált horvátra.

Kalapís Rókus két nyelven – magyarul és horvátul – megjelent könyvének **első részében** 21 művelődési egyesület megalakulásáról, életéről, munkájáról és távolabbi terveiről számol be, egyben megadva mindegyik kör és szervezet pontos elérhetőségét. Csák, Dályhegy, Daruvár, Eszék, Haraszti, Hercegszőlős, Ivanovci, Kapronca, Kiskőszeg, Kórógy, Ójankovác, Pélmonostor, Pula, Rijeka, Sepse, Szentlászló, Zágráb, Zára, Várdaróc és Vörösmart művelődési egyesületei egyöntetűen azt a célt fogalmazták meg, hogy nem feledkeznek meg a hagyományokról, a magyar kultúráról, ápolják és fejlesztik a magyarságtudatot, hiszen ez jelenti a horvátországi magyarság fennmaradásának biztosítékát. Egyre sürgetőbb azonban, hogy pótolják annak a középnemzedéknek a hiányát, melynek tagjai a háború alatt hagyták el az országot, és akik átörököthették volna a hagyományokat az utódokra. Feladatuknak tartják, hogy szoros kapcsolatot tartsanak fenn anyaországi intézményekkel és szervezetekkel. Az egyesületek gondjaik között számolnak be a közösségi helyiségek és művelődési házak hiányáról.

Az egyesületek gazdag és színes programjai, feladatai közül csak néhányat emelek ki okulásképpen. A diaszpóra magyarsága számára példaként szolgálhat az *Inovci* Petőfi Sándor Magyar Művelődési Egyesület, ugyanis a tagság javarésze olyan általános és középiskolás gyermekekből áll, akiknek többsége (kb. 80%-a) nem is beszél magyarul, viszont magyar származásúnak vallja magát. Az *Ójankováci* Művelődési Egyesület különlegessége pedig abban áll, hogy tagságuk nagyobbik része nem is magyar származású, mégis tevékenységük jelentős részét a magyar folklór hagyományainak ápolása teszi ki. A határhoz közeli drávaszögi városkában, *Pélmonostoron* az egyesület csupán négy évre tekint vissza, mégis egyedülálló kezdeményezésbe fogtak az anyanyelv, a magyar kultúra és a hagyományok átöröklése céljából: 2001-től az Illyés Közalapítvány támogatásával hétvégi óvodát szerveznek 3–7 éves magyar gyermekek számára, valamint a 7 éven felülieket évente néhány alkalommal gyermek- és ifjúsági táborokba hívják, ily módon meg tudják alapozni a felnövekvő nemzedék nemzeti öntudatát. A nagy múltú, patinás Ady Endre Magyar Kultúrkör *Zágrábban* 1932-ben alakult meg, és a magyarság fennmaradásáért végzett tevékenységét mi sem bizonyítja jobban, minthogy 1992-ben (akkor még háborús körülmények között) a Magyar Köztársaság művelődési és közoktatási minisztere Pro Cultura Hungarica elismerésben részesítette. A korábban szinte csak a tánccsoport munkájára korlátozódó egyesület ma már több szakcsoport-

ban dolgozik. A Zágrábi Egyetemen a Bölcsészettudományi Kar Hungarológia Tanszékének megnyitása után a zenei mellett az irodalmi szakcsoport munkája is megindult, ugyanakkor hangsúlyt fektetnek a gyermekfoglalkozásokra is. A kiadvány első részét lezárando mintegy 60 fénykép felidézi az egyesületek elmúlt 2–3 évének eseményeit.

A könyv **második** részében, a Függelékben még három egyéb kulturális tevékenységet folytató horvátországi szervezetről és egyesületről számol be Kalapis Rókus. Az 1996-ban megalakult zágrábi **Horvátországi Magyar Tudományos és Művészeti Társaság** (HMTMT) a háború utáni, a magyar kisebbséget teljes pusztulással fenyegető helyzetre ráébredő értelmiségieket gyűjti egybe, akik mint tudósok, művészek, alkotók saját szellemi tőkéjüket a magyarság fennmaradásának és szellemi felemelkedésének szolgálatába állították. A társaság legnagyobb horderejű projektumai a Magyarok Honlapja Horvátországban (MAHO), valamint a zágrábi HMTMT Tribün. A MAHO az elképzelések szerint egy mindent átfogó, virtuális központ, amely a horvátországi magyarság számára lehetővé teszi a legolcsóbb, leggyorsabb és legátfogóbb távegyütműködést. A Tribün havonta egyszer Zágrábban megrendezésre kerülő est neves horvátországi és anyaországi értelmiségiek részvételével. A szintén 1996-ban, Eszéken alakult **Horvátországi Magyar Pedagógusok Szövetsége** (HMPSZ) a horvátországi magyar pedagógusok jogilag önálló, demokratikus elveken alapuló, szakmai érdekvédelmi szervezete. A szövetség tevékenységi területei közé tartozik többek között a pedagógus-továbbképzések megszervezése, tanulmányi versenyek, kiállítások, táborok szervezése. A 2001-ben Zágrábban, új egyesületként létrejött **IV. Béla Magyar Érdekvédelmi Közösség** a horvátországi magyar értelmiségiek közösségi életbe való újbóli bekapcsolódását nevezte meg, másodlagos feladatként a kis baranyai települések magyar egyesületei számára végez szolgáltatásokat.

A szerző könyvének befejezéseként közreadja a – múlt év decemberében hatályba lépett – nemzeti kisebbségek jogairól szóló Alkotmánytörvény 45 cikkelyét. A törvény meghozatalának folyamata majdnem két évig tartott, nemegyszer nézet- és véleménykülönbségek kísérték a vitát. A törvény tervezetének véleményezésében a IV. Béla Magyar Érdekvédelmi Közösség is részt vett. A nemzeti kisebbségek képviselte a Horvát Száborban (országgyűlésben) eddig is biztosítva volt, de ez az Alkotmánytörvény pontosan felsorolja azokat a különjogokat és szabadságokat, amelyeket a kisebbségek egyénként vagy közösségként élveznek. A legfontosabb jogok között említhetjük a következőket:

1. a nemzeti kisebbségeknek nyelvük és írásmódjuk használatát családi körben, nyilvános és hivatalos kommunikációban;

2. a nemzeti kisebbségek nyelvén és írásmódjuk igénybevételével folytatott oktatást és nevelést;

3. szimbólumaik és nemzeti színeik használatát;
4. a kulturális autonómiát, melyet kultúrájuk fenntartásával, fejlesztésével és megnyilatkoztatásával, valamint kulturális javaik és hagyományaik megőrzésével és védelmével valósítanak meg;
5. a vallásgyakorlásra és a hitközségek alapítására való jogot;
6. a tömegtájékoztatási eszközökhöz való hozzáférhetőség, valamint a tömeg-tájékoztatás végzésének jogát (az információk begyűjtése és terjesztése) azon a nyelven és azzal az írásmóddal, amelyet használnak;
7. a közös érdekek megvalósítása érdekében történő önszerveződésre és szövetkezésre való jogot;
8. az állami és helyi szintű képviselő-testületekben, valamint a közigazgatási és igazságügyi szervekben való képviseletet;
9. a nemzeti kisebbségek tagjainak részvételét a közéletben és a helyi közigazgatásban a Nemzeti Kisebbségek Tanácsai és képviselői által;
10. minden olyan tevékenység elleni védelemre való jogot, amely fennmaradását, jogainak és szabadságainak megvalósítását veszélyezteti, illetve veszélyeztetheti.

A nemzeti kisebbségek részvétele a Horvát Köztársaság közéletében a Nemzeti Kisebbségek Tanácsa révén valósul meg, amelyet a Horvát Köztársaság kormánya nevez ki. Ez a tanács jogosult arra, hogy a nemzeti kisebbségek jogaival kapcsolatos kérdéseket megvitassa, és megoldásokat javasoljon, valamint az ő kompetenciája az állami költségvetésben a nemzeti kisebbségek igényeinek kielégítésére elkülönített eszközök elosztása is. A nemzeti kisebbségek jogairól szóló Alkotmánytörvény azon európai törvények sorába tartozik, amelyek magas szinten teremtik meg a kisebbségek egyéni és kollektív jogai teljes megvalósításának előfeltételeit.

Kalapís Rókus könyve sokrétű olvasóközönségre számíthat, hiszen egyrészt megörökíti az ott élők áldozatkész munkáját, miközben példát mutat az anyaországiaknak a fennmaradásért vívott küzdelem mellett a hagyomány ápolásáért és a nyelvmegőrzésért folytatott ösztönös tenni akarásra, másrészt elősegíti a horvát és magyar nép egymáshoz való közeledését, egymás kultúrájának megértését, békés együttélését.

HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT

Aradi András – Erdős József – Sturcz Zoltán: **Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv**

Műegyetemi Távoktatási Központ. Budapest, 2002. 381 p.

A *Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv* – mint azt J. L. M. Trim, az eredeti koncepció egyik megalkotója a könyvhöz magyarul és angolul is csatolt előszavában írja – annak az Európa Tanács támogatta *The Threshold Level* sorozatnak az új darabja, amelyben az Európa területén élő nyelvek funkcionális szempontú leírását készítették el, immár több mint húsz nyelv esetében. A magyar *Küszöbszint* – az Európa Tanács és a magyar Oktatási Minisztérium által támogatott projektum keretében – Sturcz Zoltán és Lajos Tamás irányításával, Aradi András, Erdős József és Sturcz Zoltán munkájaként, Erdős József szerkesztésében a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen született meg.

A szerzői bevezető is elhelyezi a *Küszöbszintet* az említett sorozatban. A J. A. van Ek és J. L. M. Trim meghatározta alapelvek célja, hogy az egyes európai nyelvekről egységes funkcionális leírást kapjon kézhez az olvasó, függetlenül az egyes nyelvekben megnyilvánuló formai különbségektől. Ennek megfelelően az új kiadvány az eredeti *Threshold Level* magyar nyelvre adaptált változata. E nyelvleírás nyelvtan és szókincs tekintetében alapfokon, a nyelvhasználat szempontjából ennél jóval magasabb szinten tartalmazza mindazt, amit a nyelvtanulónak tudnia kell a kommunikációs „küszöb” átlépéséhez. Középpontjában a kommunikatív szemlélet és a praktikus megközelítés áll; a szokásos értelemben vett kommunikatív kompetencia mellett foglalkozik a szociokulturális kompetencia kérdéseivel is, valamint a sikeres kommunikációhoz nélkülözhetetlen kompenzációs stratégiákkal, a nyelvtanulás módjaival, a nyelvtanulási készségek fejlesztésével. A cél tehát olyan nyelvleírás megteremtése, amely elősegíti az európai népek közötti könnyű és szabad – soknyelvű – kommunikációt. Mindezekben a magyar *Küszöbszint* az eredeti *Threshold Level* szerkezetét követi.

A *Threshold Level* 1975-ös indulásakor – írja Trim – még erőteljesen hangsúlyozta a funkciót a nyelvi rendszerrel szemben. 1990-ben azonban – átdolgozva az eredeti koncepciót – szükségesnek érezték a nyelv formai oldalának bizonyos szintű beemelését a funkcionális leírásba, s ezt leginkább lexikai és grammatikai eszközök táblázatszerű bemutatásával érték el. Ezen a ponton a magyar szerzők eltérnek a koncepciótól: a *Küszöbszint*ben a nyelv formai és funkcionális aspektusai nagyjából egyenlő súllyal szerepelnek a könyv két részében. A szerzők ezt a változ-

tatást – tehát azt, hogy a nyelvtani mutató nem táblázatszerű függelék, hanem részletes leírás nyelvünk rendszeréről (beleértve a morfológiai, szintaktikai-szórendi és prozódiai jellemzőket) – azzal magyarázzák, hogy nyelvünk alaktana a környező, főként indoeurópai nyelvektől eltérően igen gazdag, ám a magyar nyelvleírásokban a nyelvtanuló nem minden esetben találja meg esetleges kérdéseire a választ – ebből a szempontból tehát a könyv hiányt tölt be. Ugyanakkor azonban a *Küszöbszint nem tankönyv* – írják a szerzők –, nem is zárt, befejezett rendszer, hanem kiindulópont, alapanyag, amelyet a különböző felhasználók (nyelvkönyv- és tananyag-írók, nyelvtanárok és nyelvtanulók) szempontjainak figyelembevételével alakítottak ki.

Érdekes és figyelemreméltó a szerzők törekvése, hogy leszámoljanak azzal a hiedelemmel, amely szerint a magyar különösen nehéz, szinte megtanulhatatlan nyelv: „Határozottan le kell szögeznünk, hogy a magyar nyelv egyáltalán nem nehezebb, mint bármely más nyelv” – írják. A nyelvünk nehézségéről szóló babonát szubjektív tényezőkkel magyarázzák. Rokonszenves módon vezetik le, miért érezhetik az idegen ajkúak nehéznek a magyart. Meghatározzák a nyelvtanulás időkezeit is: 2–3 éves, átlagos intenzitású (heti 2–3 óras, 30–40 hetes) tanfolyam során az anyag elsajátítható. Végül biztatásul megjegyzik: azonos körülmények között éppolyan nehéz egy magyar, finn, török nyelvtanulónak az angol nyelv elsajátítása, mint fordítva; az itt leírt nyelvi-nyelvhasználati szint eléréséhez mindkét oldalról indulva nagyjából azonos energia szükséges.

A könyv első része a funkcionális leírást tartalmazza. Ezt a szerzők spirálisan építkezve, három szinten végzik el: az általános, a bővebb és a részletes leírás szintjén – alkalmazkodva a különböző felhasználói rétegekhez.

Az *általános leírás* (2. fejezet) felsorolásszerűen ismerteti azokat az alaphelyzeteket, amelyekben a nyelvtanuló érintkezésbe kerülhet a magyar nyelvvel, és azokat a szituációkat, amelyekben várhatóan használnia kell a magyart.

A *bővebb leírás* (3. fejezet) a nyelvtanulók mellett más felhasználókat is tekintetbe vesz. Részletesen felsorolja azokat a kommunikációs helyzeteket, amelyekben a nyelvtanulónak megfelelő nyelvi és szociokulturális kompetenciával kell rendelkeznie (pl. hivatalos színterek: vám, határ, rendőrség; a magyarországi tartózkodással kapcsolatos beszédhelyzetek: szállásinformációk, étterem, közlekedés, posta, bank, orvosi ellátás; az oktatásban való részvétellel vagy a munkahellyel kapcsolatos szituációk). A helyzetek részletekbe menő, koncepciózus végiggondolását mutatja, hogy a szerzők nem feledkeznek meg a mindennapi élethelyzetek során fölmerülő nehézségekről sem: a tanulónak képesnek kell lennie a konfliktusok nyelvi értelmezésére és megoldására (pl. reklamációk elintézése, önálló eligazodás olyan írásos vagy szóbeli szövegekben, mint a hirdetőtáblák, tájékoztatók). Ezekben a helyzetekben előre megjósolható a nyelvhasználat, s ennek elsajátítása a cél.

A nyelvi feladatok szituáció-alapú csoportosítása mellett egyéb kommunikációs feladatokat is tűz a nyelvtanulók elé a *Küszöbszint* (pl. érzelem, vagy vélemény kifejezése). Feltételezi a társadalmi konvenciók, a társas érintkezés – magyar kultúrában érvényes – viselkedési formáinak megfelelő szintű ismeretét, továbbá olyan stratégiák kialakítását, melyeknek segítségével a nyelvtanuló megkülönböztetheti a kommunikáció lényeges és kevésbé fontos részleteit, illetve értelmezi az üzenetet tipográfiai jegyek vagy a nyelv zenei kifejezőeszközei alapján. Elvárja, hogy a nyelvtanulás folyamán a diák megtanulja felhasználni a kommunikációs partnert vagy bizonyos segédeszközöket (pl. szótárt) a nyelvi nehézségek leküzdésére.

A 4. fejezet rövid áttekintést nyújt a részletes leírás elemeiről (*Nyelvi funkciók, Társalgási minták, Szövegkezelés, Íráskészség, Szociokulturális kompetencia, Kompenzációs stratégiák, Hogyan tanuljunk, Készség szint*), gyakorta annak elemzésével, miért került egy-egy nyelvi jelenség éppen az adott fejezetbe.

A *Nyelvi Funkciók* című (5.) fejezetben azt taglalják a szerzők, hogy melyek azok a funkciók, amelyeket az ember nyelvi eszközök segítségével valósít meg (pl. információkérés és -adás, beállítottság kifejezése, kapcsolatteremtés, beszédszervezés stb.). E nyelvi funkciók mellé listaszerűen és világosan rendszerezve nyelvi formákat és lexikai-szintaktikai példákat is rendelnek. E részletes, aprólékosan kidolgozott listának érdekessége, hogy ® jelzéssel különítik el a szerzők a gyakran hallható, de a tanuló számára csak a megértés szintjén releváns kifejezési módokat.

Az *Általános fogalmak* (6.) fejezetben nyolc olyan fogalom nyelvi megfeleltetését találjuk, amelyek a szerzők szerint a legtöbb szituációban előfordulhatnak: idő, létezés, tér, mennyiség, gondolat, viszony, utalás. Nem foglalkoznak olyan fogalmakkal, melyeknek értelmezése nem okoz nehézséget (pl. a 'között' fogalomnak a *között* lexikai egység felel meg). Az előző fejezetben megszokott elrendezés folytatódik: a (csak számmal jelzett) fogalmaknak megfelelő nyelvi formák (lexikai egységek és morfológiai elemek), valamint a felsorakoztatott példák a magyar nyelv formai gazdagságát jelzik. Kiemelendő a fejezet 8. pontja (Utalás), melyben alapvető szövegszerkezeti elemeket is bemutatnak a szerzők, jól érthető példákkal egyértelműen megvilágítva egyes anaforák használatát.

A *Konkrét fogalmak* című (7.) fejezetben szójegyzékeket találunk a leggyakrabban kommunikációs színterek és témák területéről. A 14 (az élet szinte minden területét felölelő) témakör témákra történő tagolása, illetve a korábbi tipográfiai elrendezés megőrzése segíti az eligazodást. Kevesebb a példa (hiszen a nyelvi formák itt jobbra lexémák), s ezek többnyire nagy használati értékű, vagy pusztán a nyelvi elemek együtteséből nehezen értelmezhető közléseket mutatnak be (pl. *Hérvégén mindig szabad vagyok; Ha arra járok, egyszer beugrom hozzátok*).

A szerzők – miként *A részletes leírás elemei* című fejezetben megfogalmazták – tisztában vannak e három szint (funkció, általános és konkrét fogalmak) szétvá-

lasztásának önkényes és szinte lehetetlen voltával. Az ilyen osztályozás célja a nyelv teljesebb, rendszerezettebb leírása, s ennek jogosultságát a sorozat korábbi darabjainak sikere, használhatósága igazolja.

A *Társalgási minták* című (8.) fejezetben a címmel ellentétben nem konkrét dialógus-leírásokat találunk. A szerzők ehelyett meghatározzák a társalgási minták fogalmát, felsorolják azokat a kommunikációs helyzeteket, amelyekben a társalgási minták kialakíthatók, használhatók és variálhatók. Felhívják azonban a figyelmet a személyes interakciók sokszínűségére, a kommunikációs helyzetek előre nem jelezhető, váratlan fordulataira, a beszélők szociokulturális ismereteinek egyezéseire és különbségeire, amelyek miatt szinte lehetetlen meghatározni a használandó társalgási minták körét. Ennek ellenére egyes területeken (pl. vásárlás) vannak olyan általános sémák, melyeknek elsajátításával és szabad felhasználásával más kommunikációs helyzetek kihívásainak is megfelehetnek a nyelvtanulók.

A *Szövegkezelés* című (9.) fejezet az olvasás és hallás utáni értés elérendő szintjével foglalkozik. A szerzők hangsúlyozzák, hogy pontosan meg kell határozni a feldolgozandó szövegek jellegét (a szöveg legyen világos szerkezetű, explicit információkat tartalmazzon, építsen a kulturális háttérismeretekre), valamint az elvárásokat a tanulókkal szemben (a lényeg kiemelése, felismerése, szövegfeldolgozó stratégiák kialakítása és felhasználása). Hosszadalmas leírások helyett a szerzők visszautalnak a korábban leírtakra – így egészítik ki egymást a fejezetek. Mivel a *Küszöbszint* célkitűzése egy viszonylag alacsony szintű nyelvi készség kialakításához szükséges anyag megszerkesztése, így az értésre szánt szövegek köréből kizárnak bizonyos szövegtípusokat (pl. kritika, vers, elbeszélés, ábrák), melyek a nyelv, illetve egyes regiszterek mélyebb ismeretét kívánják meg. A könyv azonban hangsúlyozottan céljának tekinti, hogy minden területen nyitott legyen a magasabb szintű nyelvismeret felé. A jobb, eredményesebb szövegértés kérdése tehát nem választható el a helyes tanulási stratégiák kialakításától – utalnak a szerzők a *Hogyan tanuljunk?* című fejezetre.

A 10. fejezet az íráskészséggel kapcsolatos elvárásokat rögzíti. Ezen a területen határozható meg a legpontosabban, mit kell teljesítenie a küszöbszintet átlépőnek: bizonyos írásbeli feladatok elvégzése (pl. formanyomtatványok kitöltése, levelek megfogalmazása) a cél, mindvégig a korábban megfogalmazott kereteken belül maradván, illetve a 12–13. fejezetben bemutatott nyelvi elkerülési stratégiák alkalmazásával.

A 11. fejezetben a szerzők a szociokulturális kompetencia három jelenségcsoportjával: az univerzális tapasztalatokkal, azaz a magyarországi életmód, életvitel tudnivalóival; a nyelvi és nyelven kívüli társadalmi konvenciókkal és szokásformákkal; valamint olyan udvariassági szabályokkal foglalkoznak, melyekkel erősíthető a kommunikáció sikere. Az univerzális udvariassági alapelvek mellé minden esetben jól használható, könnyen interpretálható, egymással variálható nyelvi formákat

sorakoztatnak fel – különös tekintettel azokra a lehetőségekre, amelyekben a forma és a tartalom egymásból nem vezethető le, vagy éppen egymásnak ellentmondó (pl. *Kinyitná az ablakot?; Egyszer el kell jönnie hozzánk!*). A küszöbszinten a tanuló számára megfogalmazott cél e szociokulturális jegyek felismerése, értelmezése, adott esetben néhányuk helyes használata. Segítségére lehetnek a 12. fejezetben bemutatott kompenzációs stratégiák, melyeknek a birtokába kell jutnia a nyelvtanulónak a nyelvtanulás folyamán. Bár a szerzők elvárásokat fogalmaznak meg, azok valójában a kompenzációs stratégiák implicit leírását tartalmazzák mind az értés, mind a beszédprodukció szintjén. E stratégiák és technikák nyelvi megvalósulására csak néhány példát olvashatunk, ám a felhasználó előtt a gyakori utalások a korábbi fejezetek példáira erősen kitérítik a lehetőségeket.

A *Hogyan tanuljunk?* című (13.) fejezet elemzi a tanulás hatását a nyelvtanuló személyiségére. Ez a kérdés túlmutat a küszöbszint, azaz egy nyelv alapszintű leírásának keretein, ám a kommunikatív cél elérése érdekében nem mellőzhető. A cél magának a nyelvtanulónak a formálása annak érdekében, hogy sikeresebb nyelvtanuló, nyelvhasználó legyen, aki nem aláveti magát a gyakorlás és bevésés nyelvtanár vezette folyamatának, hanem saját kommunikatív szükségletei szem előtt tartásával önállóan él a neki felajánlott tanulási lehetőségekkel.

A 14. fejezetben azt vizsgálják a szerzők, milyen szintű készségeket kell kifejlesztenie a küszöbszintet elsajátító tanulónak. Ismét hangsúlyozzák, hogy a *Küszöbszint* nem egységes, rögzített követelményszint, nem vizsgaanyag és nem tanfolyamtervezet, hanem ajánlás, amely sokféle megvalósulást tesz lehetővé. Éppen ezért olyan általános alapelveket fogalmaznak meg, amelyek a sikeres kommunikációhoz szükséges minimális követelményeket fektetik le. Ezek közül a legfontosabb a pragmatikai adekvátság, valamint a nyelvi, lexikai és kiejtési normák megközelítő betartása, továbbá a törekvés a hatékony kommunikációra beszélőként és hallgatóként egyaránt. Végezetül arról sem feledkeznek meg, hogy a sikeres kommunikáció fontos feltétele a türelmes és elnéző hallgató is!

Az első rész végén három függelékkel találunk. A *Szómutató* az 5–6–7. fejezetben bemutatott nyelvi formák teljes szóanyagát tartalmazza, szófaji kategóriájuk meghatározásával, és pontos utalással az elemek előfordulására az anyagban. A 2. függelék betűrendben mutatja a 7. fejezet nyitott listáit, azaz azokat a témaköröket, amelyekkel kapcsolatban a 7. fejezet szójegyzékeket sorolt fel. A 3. függelék *Tárgymutató*, amely más szempontú csoportosítása a témaköröknek és szituációknak – segítve a böngészést a könyvben. Ezek a mutatók a tanár, a tananyag-készítő számára fontos, áttekinthető, rendszerezett bázist, a nyelvtanuló számára könnyebb eligazodást, visszakeresést biztosítanak.

A II. rész *A nyelvi formák rendszere*. A szerzők a bevezetőben már megemlítették, hogy a magyar *Küszöbszinthez* az eredeti elvhez képest terjedelmesebb

nyelvtani összefoglaló csatolását érezték indokoltnak – elsősorban a magyar nyelvnek az indoeurópai nyelvektől eltérő morfológiai jellemzői miatt. Így tehát – míg az eredeti *Threshold Level* csak függelékként tartalmazott nyelvtani útmutatókat – a magyar műben az elsővel szinte megegyező hangsúlyt kap a grammatikai leírás. A nyelvleíró rész sem tananyag, hanem az első rész 5–7. fejezetéhez kapcsolódó nyelvi-nyelvtani jelenségek tételes bemutatása. Hét – betűvel (nem pedig számmal) jelzett – fejezet igyekszik feltárni a magyar nyelv grammatikai jellemzőit. E fejezetek – bár a csoportosításban, a fogalmi kategóriákban nyelvleírásaink hagyományait követik – gyakran túllépik a hagyományos nyelvészeti kereteket. Így olvashatunk például messzemenően részletes hangtani-kiejtési bemutatót, kitekintéssel néhány helyesírási elvre (pl. szótagolás, elválasztás). A *Szavak* című fejezetben szófaji kategóriák alapján történik a csoportosítás, s az egyes szófajok lexikai-szemantikai, morfológiai és szintaktikai tulajdonságai együtt jelennek meg. Egyes képzett kategóriák az alapszófaj alfejezetébe kerülnek (pl. az igenevek az egyéb igealakok közé). Mivel a nyelvtani rész is hangsúlyozottan funkcionális beállítottságú, az egyes szófajok leírását minden esetben követik a használat/használhatóság szabályai (pl. igék esetében az igealakok (idő/mód) használata; sajátos szerkezeteket vonzó melléknevek és határozószók funkcionális rendszerezése; névelők használata). Tovább segítik az értelmezést az adott helyen (nem pedig függelékként) szereplő ragozási táblázatok és a gyakori visszautalások már ismerttetett jelenségekre vagy a hasonlóságokra. Természetesen minden ismertetett nyelvi elem mellett találunk példákat, melyeket a szerzők igyekeztek az első rész 5–7. fejezetének szókincsére támaszkodva kiválasztani. A korábban már megszokott tipográfiai-optikai hármas tagolás (jelenség – formai megvalósulás – példa) itt is következetesen folytatódik, bár a bonyolult rendszerezés miatt az időnként hatjegyzőre növekedett számozás nehezen látható át.

A *Szószerkezetek* című fejezetben az egyes szintagmák szemantikai és szintaktikai jellemzőit találjuk nagyon sok példával, a már megismert elrendezésben. Bizonyos jelenségek (pl. az alanyi és tárgyas ragozás, valamint a határozott és határozatlan főnévi csoport egymásra vonatkoztatása) jól tükrözi a magyart idegen nyelvként bemutató nyelvi leíráshoz szükséges, az anyanyelvtől eltérő szemléletmódot. Ebben a fejezetben voltaképpen sok már ismert elemet találunk – a hangsúly éppen ezért nem is a szóra esik, hanem a szintagmává bővítés módjaira. Kiemelendő a 308. lap táblázata, amely átfogja az irányt jelölő igekötők és a hozzájuk társuló főnevek lehetséges határozóragos alakjait; így kapcsolódik össze egésszé – közléssé – az ígére és a főnévre külön megismert anyag.

Az *egyszerű mondat* című fejezetnek nagy érdeme a mondatok funkcióit bemutató 4. pontja: a pragmatikai alapú értelmezés, csoportosítás mellett található példák újabb gazdag gyűjteményt jelenthetnek a felhasználó számára.

Az egyszerű mondat szórendjét bemutató fejezet számos példával és bőszes magyarázatokkal írja le a magyar szemleges és nyomatékos mondatok – szavak sorrendisége által hordozott – jelentésárnyalatait. A mondatok szerkezetét 6 pozíció segítségével osztja funkcionális egységekre, melyeken bizonyos esetekben (A és D pozíció) bármely, máskor (C': ige) egy meghatározott elem állhat. E pozíciók funkcionális jellegűek: az egyes szavak adott mondathelyre kerülését a kommunikációban betöltött szerepük, fontosságuk szabja meg. Mind a táblázatok, mind a részletes magyarázatok rendkívül meggyőzőek: évtizedek magyar nyelv-tanítási gyakorlatában felhalmozott tapasztalatok rendszerre kristályosodott eredményeit mutatják. Nem szabad azonban megfedeledkeznünk arról, amire maguk a szerzők hívják fel a figyelmet a fejezet bevezetőjében: a *Küszöbszint* ezen a ponton is inkább segítséget kíván nyújtani a nyelvtanárnak vagy a tananyagkészítő felhasználónak, mintsem szabályrendszert a nyelvtanulónak.

Az alárendelő összetett mondatok bemutatásában is helyet kap a különböző alárendelt tagmondatok funkciójának felsorolása, rendszerezése – a megszokott módon, példákkal illusztrálva. Ugyanez az elem azonban hiányzik a mellérendelő összetett mondatok esetében, ahol a szerzők a jelentés és a kötőszók alapján végzik el a csoportosítást, mégpedig igen világosan és szemléletesen. Ugyanakkor nagy segítséget jelentene a gyakorló nyelvtanároknak olyan jelenségek funkcionális magyarázata, ahol az anyanyelvű beszélő rendszerint nem racionális szabályokra, inkább intuícióira támaszkodik (pl. a különböző ellentétes kötőszók szemantikai-pragmatikai jellemzői). További értékes segítséget jelentene, ha – utalás szintjén – egybevetnék az összetett mondatok tagmondatainak szerkezetét az egyszerű mondatoknál ismertetett pozíciókkal. Erre egy lábjegyzetben találunk is példát, ez azonban nem teljesezik rendszerre. Magától értetődő, hogy a magyar mondat szintaktikai viszonyainak és az e viszonyokban rejlő különböző szemantikai lehetőségeknek ilyen mértékű ismerete meghaladja a küszöbszintre törekvő nyelvtanuló céljait. A szerzők tehát nyilvánvalóan a tanári oldalnak szánták ezeket a fejezeteket.

A *Hangsúly, hanglejtés* című fejezetben visszatérnek a szórendi rész táblázatai: a pozíciók értelmezéséhez nélkülözhetetlen rögzíteni a helyes hangsúlyviszonyokat. Ugyanígy elemző bemutatást találunk a magyar nyelvre jellemző intonációs típusokról, a használatukra vonatkozó információkkal együtt.

A nyelvtani rész csupán egyetlen függelékot tartalmaz, minthogy a szükséges táblázatok az adott helyen már közölték. A kötetet záró nagy ívű összefoglaló táblázat a rendhagyó igeragozási csoportokat, a „rendhagyás” lehetőségeit mutatja be – szépen példázva a magyar igeragozási rendszer sokszínűségét.

A vállalkozásnak nagy érdeme, hogy koncepciójának középpontjában mindig a nyelvtanuló áll, valamint az a cél, hogy a tanuló megfelelő nyelvi eszközök birtokába jusson, és minden kommunikációs helyzetben megállja a helyét. A szerzők

törekednek a változatos élőnyelvi példák, a valóban gyakori fordulatok bemutatására, s azokat meghatározott lexikai körből merítik. Arról sem feledkeznek meg, hogy az anyag sokféle felhasználó számára készült, s – akárcsak a nyelvtanulók – a nyelvtanárok, a tanfolyamok, a tesztfeladatok is sokfélék lehetnek. Éppen ezért a könyv nem lezárt rendszer; bármilyen kérdésről legyen is szó, a szerzők mindig figyelembe veszik a nyelvtanulási folyamat résztvevőinek, az előre nem látható helyzeteknek, motivációknak, nyelvtanulási céloknak, egyszerűen magának a nyelvtanulási helyzetnek a sokszínűségét. A fejezetek bevezetőiben olvasható gondolatok éppen arra figyelmeztetnek, hogy a *Küszöbszint* nem tankönyv, nem tanfolyami tananyag, de nem is teljes nyelvleírás, hanem iránymutatás, melyet a különböző felhasználók az aktuális nyelvtanítási-tanulási helyzetnek megfelelően alakíthatnak, formálhatnak, bővíthetnek vagy szűkíthetnek. S ekként gazdag, sokoldalú, jól alkalmazható eszköztár kerül az olvasó kezébe.

KÖVÉRNÉ NAGYHÁZI BERNADETTE

Verdes Sándor:
Miért nem beszélünk úgy, ahogy ők?
Társalgási könyv a hétköznapi beszédhez

zöld-S Studio, Budapest, 2002. 239 p.

A társalgási zsebkönyvről

„Miért nem beszélünk úgy, ahogy ŐK? – teszi fel a kérdést a könyv címe. Ahogy az alcím is utal rá, a mindennapi beszélgetésekről van szó. Miért? Mert még nem tanultuk meg, nem gyakoroltuk. Talán igazából még azt sem tudjuk, hogyan beszélnek ŐK, a szóban forgó nyelv beszélői. Nos, ehhez kíván segítséget nyújtani ez a könyv” (Verdes 2002: xi.). A társalgási fordulatokat bemutató kiadvány egy könyvsorozat magyar tagja. A kiadó korábban már – hasonló címmel, hasonló céllal – angol és francia nyelvtanulási segédkönyveket is megjelentetett.

Azon a kevésbé szerencsés, de általánosan bevett gyakorlaton kívánnak ezek a kiadványok változtatni, mely szerint nyelvtanulás közben sokat tudunk meg az adott nyelvet beszélők történelméről, az ország nevezetességeiről, esetleg a népszokásokról, de – sajnos – csak morzsákat kapunk az udvarias és hatékony kommunikáció helyi szabályaiból. Hogyan lehetséges ez, hiszen a nagyközönség számára írt nyelvkönyvek eleinte társalgási zsebkönyvek voltak, amelyek épp az adott közegben való udvarias beszélgetésre koncentráltak? Miért szorult ki a külföldiek számára írt magyar tankönyvekből az – útikönyvek utolsó lapjain még nyomokban felfedezhető – udvariassági formák rendszerezése?

Talán éppen azért történt mindez, mert el akartunk távolodni az útikönyvek, társalgási zsebkönyvek dilettantizmusától, és a tudományosabbnak, értékesebbnek tartott grammatikai ismeretek közlése felé tolódott el a hangsúly.

A kommunikatív szemlélet térhódításával előtérbe került a beszélt nyelv, s ezzel együtt megjelentek néhány tankönyvben a dialógusok is. Gyakran azonban csak grammatikai formák illusztrálására használja őket a tankönyvszerző, nem kapunk összefoglalást az egy-egy szituációban elfogadható udvarias viselkedésről¹.

¹ Meg kell említenem azt is, hogy talán nem haszontalan a szándékolt (!) udvariatlanság nyelvi formáival is felruházni diákjainkat, hiszen elképzelhető, hogy egy adott szituációban a megfelelő mértékben udvariatlan választ keresik.

A könyv célja

A könyv alcíme sokat ígér. A 2002-ben kiadott könyvecske – a társalgási zsebkönyvek hagyományát követve – éppen azokat a tudnivalókat rendszerezi, amelyeket a nyelvtanárok az órákon egy-egy nyelvi jelenséggel kapcsolatban csak véletlenszerűen adnak át tanítványaiknak.

A könyv tehát hiánypótló, s bevezető szövege szerint „Kiadójának célkitűzése olyan társalgási könyvecske közreadása, amely a mindennapi megnyilvánulásukat helyezi a tanulás, a gyakorlás, az ismétlés (felfrissítés) középpontjába. A könyv nem helyettesít egyetlen más nyelvkönyvet, de még társalgási könyvet sem. Az összeállítás fő célkitűzése a gyakorlatiasság” (Verdes 2002: xi.).

Udvarias nyelvi formák keresésekor a magyar közönség is meríthet ötleteket lapjairól, bár főként magyarul tanuló külföldiek számára íródott. Ezért kétnyelvű a tartalomjegyzék és a tárgymutató (magyar–angol), a könyv többi része azonban – érthetetlen módon – teljes egészében magyar, még az utolsó oldalakon található nyelvtani összefoglaló (*betűk-hangok, ige, főnév, melléknév, számnév, névmás, határozó, névutó, névelő, mondatn* fejezetek) is.

A könyv szerkezete

A nagyobb egységek címe (1. *általános rész*, 2. *társalgás*, 3. *reagálások*, 4. *javaslat és kérdés*, 5. *kifejezni valamit*, 6. *utasítás/ javaslat/ tanács*, 7. *idő*, 8. *hely*, 9. *felkiáltások*, 10. *telefon*, 11. *leírás/ elbeszélés/ elmesélés*, 12. *situációk*, 13. *konferencia*, 14. *független beszéd*, 15. *levél*) alapján elének táruló kép kissé véletlenszerűnek tűnik, nem bontakozik ki olyan vezérelv, amely szerint rendezettnak tűnnék a felosztás, s így megkönnyítené a formák keresését. Ha ismerősömet házasságkötése alkalmából kívánom köszönteni, akkor nem valószínű, hogy a *felkiáltások* fejezetben kezdeném keresni a *Gratulálok!* formulát. (S akkor nem is találnék rá.) A *kifejezni valamit* fejezetcím is talányos kissé; az alcímekből kiderül, hogy keverednek itt az érzelem, a valószínűség és a szándék kifejezésének lehetséges módjai a beszédaktusokkal (köszönetnyilvánítás, egyet nem értés).

A műfajt, a társalgás színterét, illetve nyelvtani jelenségeket bemutató fejezetek keverednek egymással, s talán még a fejezetbe sorolás sem egyértelmű sokszor. A *javaslat és utasítás* rész esetében például csak egy adott situációban lenne megfelelően értelmezhető az illokúciós erő: nem mindegy, hogy a *Helyedben én elmenék* kijelentést egy tanácsot kérő kolléga vagy renitens leszármazottunk hallja-e tőlünk. A könyvben ez akár a *probléma* (1.10), akár a *helyeslés/ellenkezés* (3.1), *meggyőzés* (3.6), *javaslat* (4.), *tanácsadás*(6.3), *feladat* (6.9), *intés* (9.4) alfejezetnél is állhatna, de természetesen nem találjuk meg mindegyiknél.

A funkció felőli megközelítés azonban nagyon is szerencsés, mert a nyelv használója nem magukra a formákra kíváncsi, hanem tartalmakat akar kifejezni. Az ötlet, hogy a nyelvtanulók számára biztosítsuk a funkciókhoz kapcsolható nyelvi formák sokaságát, üdvözlendő. A szerkezettel kapcsolatos elgondolás, és az, hogy nem kapcsolódik egyik tankönyvcsaládhoz sem, lehetővé teszi, hogy használhassuk bármely magyart tanító könyv kiegészítő anyagaként. Menkő László szellemes illusztrációi is segítik egy-egy nyelvi forma szituációba helyezését (A bocsánatkérés/mentegetőzés részben például: „Rettenetesen sajnálom – mondja egy elütött gyalogosnak egy autós – egy kicsit figyelmetlen voltam.”) Szinte ez az egyetlen fogódzó azonban, amelynek segítségével elképzelhetjük, hogy vajon kinek a szájából hangozhat el az adott kifejezés, kinek címezheti és milyen esetben. Ez az a feladat, amelyet nem sikerült a könyv szerkesztésekor, összeállításakor megoldani: a véletlenszerűnek érzett fejezetbeosztás helyett talán inkább szituációkra épülő társalgási könyvecskét kellett volna közreadni, az adott helyzet részletes leírásával kiegészítve (talán Hymes *Speaking*-modelljének egyszerűsített változatával: minden esetben megjelölve a helyszínt, a helyzetet, a beszélők viszonyát, a műfajt). Egy idevágó – a mai magyar társadalmi viszonyokkal, viselkedési szabályokkal foglalkozó – rövid bevezető szintén hasznos segítséget nyújthatna.

Vannak nyomai a könyvben a viselkedési szabályok bemutatásának: *N.B.* jelzéssel időnként udvariassági szabályokat is közöl a szerző a nyelvi formák mellett. A bemutatkozásnál például a bemutatási sorrendről és a kéznyújtásról tudhatja meg a külföldi, hogy mi a sorrendiség szervező elve (életkor, nem, társadalmi helyzet, tekintély), s hogy „bemutatkozásakor, találkozásakor a magyaroknál szokásos a kézfogás”. A megjegyzések rendszerbe foglalása után – és egy általános bevezetéssel kiegészítve – több haszonnal forgathatnák a könyvet tanulni vágyó külföldiek és magyarok egyaránt.

Grammatikai információk is felbukkannak: néhány kifejezés esetében megtudjuk, hogy utána milyen szófajú szónak és milyen nyelvtani esetben kell állnia. Ha a cél a használhatóság, akkor ezek a „részletek” sem elhanyagolhatók, s valóban segíthetik a nyelvtanulást. Ám a nyelvtani információkat nem minden formánál találjuk meg.

A célközönség

Éppen e téren okoz csalódást a nyelvtanárnak is a könyvecske: tanításra is használható anyagként a következetesség, az átlátható struktúra lenne a legfontosabb. Ha nem minden esetben, hanem csak rapszodikusan értesül az olvasó a vonzatról, akkor bosszankodik, ha az általa keresett kifejezésnél éppen hiányzik. Ha az egyes számú és többes számú, udvarias és közvetlen formát bizonyos esetekben nagy részletességgel mutatja be a szerző, akkor egyes elemek elhagyását máshol indokolatlannak érezzük. Adott esetben félre is vezetheti az információ hiánya az olvasót: azt

hiheti, hogy a formális helyzetekben ugyanúgy megteszi egy kifejezés, mint bizalmas, baráti viszony esetén.

A nyelvtanulókat akkor éri meglepetés, amikor kezdőként a bemutatkozás formáival ismerkedve a kiegészítő információkat – számukra érthetetlen nyelvtani és szóválasztásbeli nehézséggel – magyarul olvashatják csak. A szerző nem ír arról, hogy önálló tanulásra is alkalmas-e műve; a fentiek alapján azonban egészen biztos, hogy nem. Az egyes nyelvi fordulatok felsorakoztatása – olykor a grammatikai vagy a familiaritás fokára vonatkozó információ hiányában – használhatatlanok a listázott megnyilvánulási lehetőségek.

A magyar cím, az (alapvető grammatikai tudnivalók felsorolásakor is érvényesülő!) egynyelvűség miatt éppen a megcélzott közönség, a magyarul tanuló külföldiek érdeklődését nem sikerül felkelteni, s a szituációs minősítések nélkül közölt listák a nyelvtanárok számára sem fogják vonzóvá tenni a könyvecskét. Kár érte, mert nagy szüksége lenne a magyarországi magyarnyelv-tanításnak a vélemények, elutasítások és egyéb – a tankönyvekben elhanyagolt – beszédcselekvések bemutatását segítő tananyagra.

Ha feladatsorral, választási lehetőségeket kínáló szituációs gyakorlatokkal egészülnének ki, szinte biztos lenne az ilyen eladható könyvek példányszámának növekedése, hiszen ma is még csak egyéni anyagokkal, folyamatosan kényszerű találgatással összeállított anyagokkal dolgoznak a magyart tanító kollégák.

MARÓTI ORSOLYA

Carol H. Rounds – Erika Sólyom:
Colloquial Hungarian
The Complete Course for Beginners

Routledge, London and New York, 2002

2002 és 2003 fordulóján került a könyvesboltok polcaira az új magyar nyelv-oktatási csomag. Carol Rounds (a *Hungarian. An Essential Grammar* című könyv szerzője) a New York-i Columbia Egyetem professzora, Sólyom Erika a New York Egyetem (NYU) nyelvész PhD-hallgatója. Közös munkájuk eredményeképpen egy igen hasznos és főleg modern anyag kerülhet mindazok kezébe, akik angol nyelvi közvetítéssel szeretnének magyart tanulni vagy tanítani.

A csomag tartalmaz egy 8,5 inches (21,6 cm-es), 317 oldalas, sűrű tipográfiájú, fekete-fehér szedésű könyvet, két hangkazettát és két CD-t, amelyeken a párbeszédek és a kiegészítő gyakorlatok hallhatók.

A bevezetőben a magyar nyelv néhány fontos jellemzőjéről olvashatunk (finn-ugor nyelvcsalád, az angoltól eltérő szókincs, agglutináló szerkezetű típus, közép-európai nyelvi elszigeteltség), valamint a nyelvkönyv célkitűzéseiről, felépítéséről. A könyv elsődleges célja, hogy korszerű – a mai életet és nyelvhasználatot tükröző – anyagot adjon az olvasó kezébe, és lehetőleg megfeleljen mindenféle olvasói igénynek: üzletembereknek, magyar rokonok, hozzátartozók miatt tanulni szándékozóknak csakúgy, mint a magyar nyelv mint kuriózum iránt érdeklődőknek. A szerzők megpróbáltak számos különböző szituációt bemutatni – és ez nemcsak a minél gazdagabb szókincs megszerzése érdekében történt, hanem hogy a tanuló minden szituációban, mindenféle életkorú beszédpartnerrel megtalálja a megfelelő hangnemet és nyelvhasználati formát.

A könyv viszonylag rövid bevezető részében (1–5. oldal) – amely megegyezik a 2001-ben megjelent *Essential Grammar* egyik fejezetével – megismerkedhetünk a magyar ábécével, a magánhangzókkal és mássalhangzókkal, a hangsúly, a kijelentő és kérdő mondatok hanglejtésének legfontosabb szabályaival. (A mássalhangzó-kölcsönhatásokról sem itt, sem másutt nem esik szó.)

A könyv fő részében (242 oldalon) a párbeszédek, az olvasmányok, a nyelvtani magyarázatok, a gyakorló feladatok és a kultúrával kapcsolatos jegyzetek 15 – viszonylag egyforma hosszúságú (átlagosan 16 oldalnyi) – leckében csoportosulnak. Az egyéni tanulást és önellenőrzést nagyban elősegíti a 114 feladat megoldási kulcsa (248–265.).

A kötet függelékében (266-276.) a rendhagyó igék (*lesz, vesz, visz, hisz, eszik, iszik, megy, jön, van*) ragozása található, illetve a már az *Essential Grammar*-ból ismert főnevek (*ház, könyv, pohár, kéz, táska, csésze, lány, szék, őr, dolog, iker, tűkör*) ragos alakjai, valamint a *ház, levél, lány, jutalom, álom, kép* főnevek birtokos személyjeles alakjainak ragos formái szerepelnek. Az utolsó 40 oldal tartalmazza az 1300 szót meghaladó magyar–angol és angol–magyar szójegyzéket, a nyelvtani és tárgymutatót.

A mai külföldi nyelvoktató anyagokhoz hasonlóan a szerzők megpróbálták forgatókönyvszerű nyelvkönyvet írni – állandó és visszatérő szereplőkkel, egyenesen kibontakozó kerek történettel. Az 1. fejezetben megismerhetjük a Fekete családot New Yorkból és a Szabó családot Budapestről. Feketék Magyarországra látogatnak, meglátogatják Szabóékat, ugyanakkor sok új ismeretségre is szert tesznek. A könnyed, természetes párbeszéd alapján könnyen magunk elé képzeljük a szereplőket, amint éppen az étteremben ebédelnek, a piacon zöldséget vásárolnak, taxit hívnak, elmennek az orvoshoz, kivesznek egy albérleti lakást, vagy amint éppen ismeretséget kötnek a repülőn, illetve egy fogadáson, vagy szerelmet vallanak stb.

Vajon sikerül-e megtalálni az amerikai, de jelenleg Párizsban élő tanár, Andrew Newman régi szerelmét Budapesten negyven év elteltével? Hogy dönt a választás előtt álló Mike Fekete, az amerikai magyar zenész fiatalember, aki beleszeret egy magyar lányba: marad vele Budapesten, vagy visszamegy a hazájába? Ezek a drámai mozzanatok megtörik az útlevel-ellenőrzés, vásárlás, szobafoglalás, útbaigazítás, éttermi rendelés, orvosi vizsgálat stb. megszokott sorát.

Egy-egy lecke öt részből épül fel az alábbiak szerint:

- (1) 3–4 párbeszéd (vagy egy összefüggő szöveg) (*dialogues, texts*);
- (2) szójegyzékek, szómagyarázatok (*vocabulary*);
- (3) nyelvtani magyarázatok (*language points*);
- (4) gyakorló feladatok (*exercises*);
- (5) nyelvi-országismereti/kulturális adalékok (*cultural notes*).

A fejezetcímek gyakran utalnak a leckében kifejtett nyelvtani anyagra vagy tematikára:

Cím	Tematika	Nyelvtan	Jegyzetek
1. Ismerősök	A Fekete család A Szabó család Nemzetiségek, országok, foglalkozások	Mutató névmások (I.), a határozott névelő E/3. személyes névmás, -i melléknévképző, magánhangzó-harmónia, főnevek és melléknevek többes száma az <i>is</i> helye	A magyar nevek sorrendje és a magyar asszonynevek

2.	A repülőút	Bemutakozás	Határozatlan névelő, <i>van(nak), nincs(eneke)</i> , személyes névmások, a <i>van</i> ige ragozása, a szórend kérdései, állítmányi szerepű melléknevek egyeztetése	Köszöntések, hasznos kifeje- zések, magázás és tegezés
3.	Határátlépés	Útlevel- ellenőrzés, Poggyászkidás	Kijelentő mód, jelen idő, alanyi ragozás, főnévi igenév, <i>-ul/-ül</i> rag, az <i>ikes</i> igék, inkább, mutató névmások (II.)	<i>Piros és vörös</i> használata
4.	Bevásárlás	Vásárlás (húsárú, zöldség-gyümölcs, pékáru)	Tárgyrag, egyes szám használata számok és mennyiségek után, számok, jövő idő kifejezése jelen idejű igékkel, <i>lesz</i> ige, <i>két – kettő, kis – kicsi</i> , bocsánatkérés és reagálás, a <i>parancsol</i> ige, mérték- egységek, telefonszámok olvasása	<i>Tessék</i> külön- féle szerepe
5.	Taxi	Telefonálás Taxi	A tárgyrag ragozás	1) Taxi 2) Borraivaló
6.	Tetszik neked Budapest?	Érkezés a repülőtérré, A vámnál Család	<i>-nak/-nek</i> : a részeseset használata, <i>jön és megy</i> igék ragozása, birtokos személyjelek, birtokos személyjelek és ragok sorrendje	1) Magyar pénzek 2) Családtagok
7.	Van szoba- foglalása?	Bejelentkezés a szállodába	Sorszámnevek, 'habeo' szerkezet, hasznos kifejezések 'habeo' szerkezettel, <i>ugye</i> kérdőszó, kettős tagadás, birtoktöbbsesítő jelek, rendhagyó családtagnevek, a főnevek három másik csoportja (low vowel nouns, fleeting vowel nouns, <i>alom/-elem</i> nouns)	József Attila: Tiszta szívvel (1. vsz.)
8.	Az étteremben	Helyviszonyok, Utazás	Helyhatározói ragok (9) Mutató névmások és a ragok, Igeköötők (<i>be, ki, le, fel, el, ide, oda</i>)	Budapesti tömeg- közlekedés
9.	Meg tudja mondani, merre van a posta?	Reggeli a kávé- házban, ebéd az étteremben Útbaigazítás	<i>-n/-an/-en</i> határozórag, a <i>meg-</i> és <i>el-</i> igekötő, <i>tud, akar, kell</i> , birtokos személy- jeles főnévi igenevek, <i>lehet, talán</i>	Vendéglátó- helyek, magyar ételek és italok
10.	Mit csinált Newman úr a hétvégén?	Heti program Hogy telt a hétvége?	Időkifejezések, <i>-kor</i> és <i>-ig</i> rag, <i>-ért</i> , <i>-val/-vel</i> , múlt idő	1) Ady: Őrizem a szemed 2) Eger és a tö- rök uralom Ma- gyarországon
11.	Minket is érdekel a zene!	Szórakozás Tervek	Személyes névmások és az esetragok, vonzatos igekötők, jövő idő kifejezése a fog segédigével, tővaltozós igék, a visszaható névmás	1) Balaton 2) közmondá- sok vissza- ható névmá- sokkal

12. Gyógyulj meg!	Orvosnál Betegség	Felszólító mód, testrészek, “szüksége van” szerkezet, a felszólító mód mint kötőmód használata	1) közmondások felszólító móddal, 2) Himnusz, 3) Termál-fürdők
13. Szeretlek!	Albérlet	Névutók és azok irányhármassága, határozói igenév, névmási névutók, <i>-lak/-lek</i> igerag	1) 1956 és 1989 2) A Szobor-park
14. Bárcsak több szabad-időm volna!	Szabadidő	Feltételes mód, birtokos névmások, <i>-é</i> birtokjel, <i>-ék</i> csoportképző, birtokos(ok) és birtok(ok) – táblázat	1) Magyar zenei élet 2) Szalonna-sütés
15. A leghihetlenebb történet	Szívességgkérés	Ható és a műveltető igeeképzők, összehasonlítás, melléknevek középfoka és felsőfoka	1) Tóth Árpád: Ez a nap is 2) Közmondások és szólások közép- és felsőfokú melléknevekkel 3) Budapesti hidak

Amint a felsorolásból is kiderül, a szerzők egy-egy leckében elég sok nyelvtani anyagot érintenek. Egyetlen esetben szentelnek egy egész fejezetet egy nyelvtani jelenség megvilágítására: ez a tárgyas ragozás (5. fejezet), amely a nyelvtanulók-nak a legtöbb problémát jelenti. A szerzők igyekeznek mindig a legjellemzőbb helyen bemutatni a nyelvtani tudnivalókat (pl. a tárgyesetet a vásárlás, a felszólító módot az orvosi vizsgálat, a birtokos személyjeleket egy vámvizsgálat, a *-lak/-lek* végződést pedig egy szerelmi vallomás szituációjában).

Az első 8 leckében minden párbeszéd után megtalálhatjuk az angol fordítást is, de a 9. leckétől kezdve a tanulóknak önállóan kell megküzdeniük a szövegértéssel, illetve a fordítással, ami nem könnyű feladat, de nagyszerű lehetőség annak, aki szereti a kihívásokat. A párbeszédeken kívül hét szöveg is található, fordítások nélkül.

A külföldön elérhető magyar nyelvkönyveket végignézve a könyvnek igen nagy érdeme, hogy modern – nemcsak azért, mert frissen jelent meg, hanem szemléletében, stílusában is. Az egyik szereplőnek, Zsófiának lemerül a mobiltelefonja, ő hagy üzenetet a rögzítőn, a fiatalok a Szigetre mennek szórakozni: láthatjuk az új ezrest és ötezrest, a budapesti telefonszámok hétjegyűek, és 2-essel kezdődnek. Minden információ Magyarországról hiteles és korszerű, egyedül az árak változtak azóta sokat. (A könyvben még egy tucat tojás, két fej saláta, három vöröshagyma és egy kiló cseresznye összesen 150 Ft – sajnos már csak nosztalgia-

val gondolhatunk ezekre az árakra.) De hát melyik nyelvkönyv is tudna lépést tartani a magyar árak változásával?

Nemcsak a szereplőket körülvevő környezet, hanem a nyelvhasználat is hiteles: mai, friss, élőnyelvi párbeszédet olvashatunk. A mondatok nem erőltetettek, és ízelítőt kaphatunk mindennapi nyelvi fordulatokból, szókapcsolatokból is (pl. *nem úszod meg, fél füllel hallottam, csodák csodájára, annyira fogod a pártját, szállj le rólam*). Egy helyen Mike kérdezi Lillát: „*Miért mosolyogsz a bajuszod alatt?*” (198.) Tudjuk, hogy ez állandósult szókapcsolat, de egy nőnek ezt mondani nem igazán szerencsés. Newman úr mondata – talán a nagy izgalmak miatt – kicsit képzavaros: „...azzal az emberrel, aki az elmúlt negyven évben még a legszürkébb napjaimat is beédesítette...” (242.)

Szólások (*nagy fába vágta a fejszéjét, ne igyunk előre a medve bőrére*), szóláshasonlatok (*úgy örültem, mint majom a farkának; szegény, mint a templom egere*) és közmondások (*Akinek nem inge, ne vegye magára! Mindenütt jó, de legjobb otthon*) is szép számmal szerepelnek a könyvben. Utóbbiak nyelvtani szempont szerint csoportosítva – mint visszaható névmásokat, felszólító módú igealakokat, illetve közép- vagy felsőfokú melléknéveket tartalmazók. Emellett néhány irodalmi szemelvényt is olvashat a nyelvtanuló: Örkény István *Szakmai önértzet* c. egypercesét fordítási feladatnak szánták, Tóth Árpád *Ez a nap is* c. versében a határozói igeneveket és a hasonlatokat gyakorolhatja, Ady *Órizem a szemed* c. versének első és utolsó versszakában a *-val/-vel* rag viselkedését, József Attila *Tiszta szívvel* c. versének első strófájában a tagadást figyelheti meg. A *Himnusz* első versszaka a felszólító módú igealakokat, Bródy János *Ha én rózsá volnék...* című dalának első és utolsó versszaka pedig a feltételes módú igealakokat szemlélteti.

A magyar nyelvtan igen nagy részét bemutatja a könyv. Ne felejtjük, a könyv alcíme: *The complete course for beginners*. Ami elvárható egy kezdő-középhaladó nyelvtanulótól, az szinte kivétel nélkül benne van. A nyelvtani magyarázatok röviddek, logikusak, s gyakran táblázattal kiegészítve még szemléletesebbé válnak. Legtöbbször néhány fordítási gyakorlat vagy más feladat követi őket. A képzők közül bemutatják az *-i*, *-s* melléknévképzőket, a *-hat/-het* és az *-at/-et/-tat/-tet* igeképzőket, az *-é* asszonynévképzőt, az *-ék* csoportnévképzőt, a sorszámnév, a főnévi igenév és a határozói igenév képzőjét. A magyar jelek mindegyikét sorra veszik: a többes szám jelét, a birtokos személyjeleket, az *-é* birtokjelet, a birtoktöbbesítő jelet, a közép- és felsőfok, a felszólító és feltételes mód, valamint a múlt idő jelét. Az ige-
ragok mellett 17 határozóraggal ismertetnek meg. Az esetek többségében az el-
sajátításhoz sokkal több gyakorlás szükséges; ehhez a tanulók vagy tanártól vagy más
könyvekből szerezhetnek segítséget. Például a helyhatározóragokat nem folyama-
tosan vezeti be, hanem pl. az irányhármasságot taglalva egyszerre mind a kilenc
toldalékot (*-ban/-ben*, *-n*, *-nál/-nél* stb.) megtanítja. Nagyon jó összefoglalás, elmé-

letileg megtanulható, de – főleg angol anyanyelvűek esetében – emellett rengeteg gyakorlásra is szükség van. A magyarázatok közül kiemelkedően színvonalasak a tárgyas ragozás, a felszólító mód és a múlt idő szabályait összefoglaló – már az *Essential Grammar*-ban is megfogalmazott – részek.

A szerzők eredeti célkitűzése nemcsak egy bizonyos méretű szókincs és bizonyos mennyiségű nyelvtani szabály elsajátíttatása, hanem a nyelvhasználati szabályok megismertetése is.

A könyv a bevezetőben és a hátlapon is azt ígéri, hogy a nyelvtanuló az anyag elsajátítása után képes lesz magabiztosan és hatékonyan kommunikálni magyarul – mind tegező, mind magázó formában. Ezért elég nagy hangsúlyt fektetnek mindkét beszédhelyzetre, s ezek gyakran váltogatják egymást az 52 párbeszéd során. A párbeszéd 40 %-a (21) tegeződő, 36,5 %-a (19) magázódó/önöző, 3,8 %-ában (2) mindkettő szerepel, és 19,2 %-ban (10) semleges.

A könyv fejezetenként 7–10, összesen 114 feladatot tartalmaz. A gyakorló feladatok több mint 62%-át három típusú feladat teszi ki:

1. fordítás (40 feladat, öt kivételével angolról magyarra) – 35%
2. mondat-kiegészítés, hiányzó igealak vagy más szó beírása (18 feladat) – 15,8%
3. mondatpárosítás (magyar mondat – angol mondat, kérdés–válasz stb.) (13 feladat) – 11,4%

A feladatok között gyakran szerepel még toldalékos alakok formálása, mondatátalakítás megadott szavak, illetve szerkezetek használatával és néhány olvasott szöveg megértését ellenőrző feladat is. A játékos feladatok közül csupán egy kereszt-rejtvénnyel és egy kakukktojással találkozunk.

A kultúrát bemutató jegyzetek nagyon érdekesek és értékesek a tanulók számára. Történelmi vonatkozásúak a török uralomról, illetve az 1956-ról és 1989-ről szóló jegyzetek. A város- és országismereti jegyzetek többek között bemutatják a budapesti hidakat, a szoborparkot, a gyógyfürdőket, a Balatont és Egert. Ezekben a jegyzetekben szó esik a magyar nevekről, a köszöntésekről, a magázódásról és a tegeződésről, a *tessék* szó többféle szerepéről, a mindennapi élet egy-egy részletéről (tömegközlekedés, taxi, étterem, borraivaló, pénz, szalonnasütés stb.).

A nyelvkönyv – sok külföldön megjelenő nyelvkönyvvel szemben – nem sok hibát tartalmaz. Vannak véletlenül kihagyott vagy megismételt szavak (pl. *What's the matter with* – 104. *Én tolmácsolok neki neki* – 205.), rosszul központosított mondatok (*Meg hiányzik. A másik barna bőrrönd és a zöld sporttáska* – 47. *Az édesanyám áll mögötte, mint kezes* – 205.), elírt szavak (*szervíz* – 62. *Ferihegy en* – 72. *verzetsz taxi* – 75. *csozogjokat* – 93. *Senkit sem látak* – 106. *heggyetek* – 188. *talász* – 239. *kérjenmákoskifhit* – 260. *megtvd* – 288.). A moziműsorban (150.) sajnos 9 hiba halmozódott fel (*ifjuság*, *10-en*, *csehszi*, *érvényesk*, *lékondicionáit*, *pénztárnyitas*,

biztyosítunk, jelöit, előadására). Az összetett szavak helyesírására vonatkozó szabályt nem érvényesítették az *útlevéllenőrzés* (38.) és *időjárásjelentés* (130.) szavakban. A 'younger brother' megfelelője nem *öcse* (110.), hanem *öcs*. Ezek csak helyesírási hibák, az egyébként nyelvtani és nyelvhelyességi szempontból nagyon gondosan megírt könyv értékén nem változtatnak.

Napjainkban azok a nyelvi oktatócsomagok számíthatnak nagyobb sikerre, amelyek hanganyaggal (esetleg videó-anyaggal) kiegészítve jelennek meg. Ezt a magyar nyelvkönyvet 120 perces hanganyag kíséri. Nagy előnye, hogy kazettán és CD-n is hallgatható, és nincs zene vagy más hangeffektus a párbeszéd között. Két-két fiatal magyar férfit és nőt, illetve egy angol nyelvű narrátort hallhatunk. A beszélők nem színészek (mint pl. a Hungarolingua-sorozat szereplői), de ez nem kizárólagos feltétele a jó hanganyagnak. A beszélők életkora nem egyezik a könyv szereplőinek életkorával, de ezen is hamar túlléphetünk. Ami talán zavaró lehet, hogy Newman úr nehezen érthető (főleg egy kezdő nyelvtanuló számára), és túl gyorsan beszél. Sajnos éppen ő olvassa fel Örkény nagyszerű egypercesét is. A hanglejtésről szóló részben (5.) a könyv írói leszögeznek, hogy ha a mondatban kérdőszó szerepel, az intonáció legmagasabb pontja a kérdőszón van. Az egyik női beszélő ilyen kérdések esetén nagyon sokszor felviszi a hangját az utolsó szótagban is, ami nem a magyar hanglejtési szabályokat követi: pl. *Kivel tölti a hétvégét? Mit csinálnak szombaton? Meddig maradnak Egerben?* (10. fejezet, 1. párbeszéd) – *És mit szólna a szalonnasütéshez?* (14. fejezet, 4. párbeszéd) – *Önnek hogy tetszik a fürdő?* (15. fejezet, 2. párbeszéd). A felolvasott szövegeken kívül van több interaktív feladat is (szavak, mondatok ismétlése, kérdezés és válaszadás, szövegértés hallott szöveg alapján), melyek az önálló tanulást teszik még eredményesebbé.

A táblázatoktól eltekintve a könyvben 29 oldalon található valamilyen illusztráció, köztük néhány fotó (Gellért-fürdő, Szabadság híd, ezres és ötszázás, vonaljegy, havi bérlet, telefonkártya), a többi pedig rajz vagy egyéb ábra (térkép Európáról, Magyarország telefonos körzetszámairól, Budapestről, a Balatonról és Manhattanról; naptár, moziműsor; rajzok a szereplőkről, magyar pékárukról, szállodai recepcióról). A közmondásokhoz készített 8 rajz igen találó. A borítón *pirospaprika*-füzéreket látunk *zöld* háttérrel, a címet és a neveket pedig *fehér* betűkkel.

A *Colloquial Hungarian* nagyszerű oktatási anyag lehet – teljes egészében vagy részleteiben felhasználva, önálló tanulásra, csoportos és magánórákra egyaránt. Külföldön nagyon nagy szükség van ilyen korszerű, tanulható és tanítható nyelvkönyvekre.

Az 5. szám szerzői

ANDRIĆ EDIT, Újvidéki Egyetem BTK Magyar Tanszék, Újvidék
ARADI ANDRÁS, BME Nyelvi Intézet, Budapest
CSONKA CSILLA, Balassi Bálint Intézet, Budapest
DÁVID MÁRIA, Adam Mickiewicz Egyetem, Poznań
DIÓSZEGI RITA, Budapest
DÓLA MÓNICA, PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs
DÖMÖTÖR ADRIENNE, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
DURST PÉTER, SZTE BTK Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok Tanszék-
közi Program, Szeged
CZ. FARKAS MÁRIA, DE Idegennyelvi Központ, Debrecen / Strasbourg
HATOSS ANIKÓ, Dél-Queenslandi Egyetem (USQ), Ausztrália
HEGEDŰS RITA, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest
HÉGER ÁGNES, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest
HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT, PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs
HORVÁTH JUDIT, Kodolányi János Főiskola, Angol Tanszék, Székesfehérvár
JÓNÁS FRIGYES, ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest
KÁRPÁTI TÜNDE, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest
KÖVÉRNÉ NAGYHÁZI BERNADETTE, PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs
MARKÓ ALEXANDRA, ELTE BTK Fonetikai Tanszék, Budapest
MARÓTI ORSOLYA, Balassi Bálint Intézet, Budapest
NÁDOR ORSOLYA, Károli Gáspár Református Egyetem / Balassi Bálint Intézet,
Budapest
PELCZ KATALIN, PTE Nemzetközi Oktatási Központ, Pécs
SHERWOOD, PETER, School of Slavonic and East European Studies, University
College London
STURCZ ZOLTÁN, BMGE Nyelvi Intézet, Budapest
SZENDE TAMÁS, INALCO, Párizs
SZENDE VIRÁG, Balassi Bálint Intézet, Budapest
SZILI KATALIN, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest
SZŰCS TIBOR, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai Szeminárium, Pécs
VÖLGYINÉ RAKITA ILDIKÓ, New York

Útmutató

a *Hungarológiai Évkönyv* munkatársai számára

Szerkesztőségünk a **magyar mint idegen nyelv / hungarológia** témaköréből vár tanulmányokat, tankönyvelemzéseket, ismertetéseket. Évente megjelenő köteteinkben rendszeresen közöljük a MANYE előző évi alkalmazott nyelvészeti kongresszusának hungarológiai szekciójában megtartott előadások írott szövegváltozatait is.

Minden írást elektronikus rögzítésben (számítógépes lemezen vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, nyomtatott példányt is kérünk.)

Formai követelmények:

- betűtípus: Times New Roman
- sortávolság: 1 (szimpla)
- szerző neve: kurzív és félkövér, középre zárva (16-os betűméret)
- cím: félkövér, középre zárva (16-os)
- szöveg: sorkizárással (12-es)
- lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): sorkizárással (10-es)
- irodalom: sorkizárással, 0,5-ös függő behúzással (10-es) – az alábbi minta szerint:

GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.)(1998): *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus/Osiris, Budapest

SZILI Katalin (2002): A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 2002/1: 12-30.

- fejezetcímek: kurzív és félkövér (14-es); további tagolásban: kurzív (12-es)
- nyelvi példák (szövegben): kurzív
- értelmi kiemelések: félkövér
- hivatkozás szövegen belül: zárójelben a szerző(k) vezetékneve, évszám, oldalszám: (Szili 2002: 12)
- hosszabb szövegbetétet alkotó idézetek és összefüggő példaszorok: elkülönített bekezdésben (10-es)